

Technische Universität Dresden
Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik
Professur für Deutsch als Fremdsprache/Transkulturelle Germanistik

Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
MAGISTRA ARTIUM (M.A.)
im Hauptfach Deutsch als Fremdsprache/Transkulturelle Germanistik

zum Thema:

Der Aspekt der interkulturellen Sensibilisierung
in aktuellen deutschsprachigen Kinderbilderbüchern

vorgelegt von: Saskia Rudolph
Paradiesstraße 20
01217 Dresden
info@satzanfang.de

geboren am: 21.03.1985 in Karl-Marx-Stadt

Betreuerin: PD Dr. Gesine Schiewer

Zweitgutachter: Dr. Ulrich Zeuner

Ort und Datum: Dresden, den 22.06.2009

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. THEORETISCHE FORSCHUNGSGRUNDLAGEN	8
2.1 Interkulturelle Sensibilisierung	8
2.1.1 Kultur und Kulturbegriff	8
2.1.2 Interkulturalität und interkulturelle Lehr- und Lernkonzepte	10
2.1.3 Interkulturelle Sensibilisierung in der Kindheit	14
2.2 Forschungsgegenstand Bilderbuch	18
2.2.1 Definition des Mediums „Kinderbilderbuch“	18
2.2.2 Bilderbuchforschung – Anspruch und aktueller Stand	24
2.2.3 Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium	27
2.3 Das Bilderbuch und seine Betrachter	30
2.3.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen der Perzeption	30
2.3.2 Die Rolle des Bilderbuches in der kindlichen Sozialisation	36
2.3.3 Die Rolle der Bezugspersonen	41
2.4 Interkulturelles Lernen mit Kinderbilderbüchern	46
2.4.1 Zum aktuellen Forschungsstand	46
2.4.2 Möglichkeiten und Grenzen	49
2.4.3 Anforderungen an Bilderbücher	54
3. EMPIRISCHE ANALYSE AUSGEWÄHLTER BILDERBÜCHER	61
3.1 Begründung der Buchauswahl und Analyseverfahren	61
3.2 Kriterienkatalog	63
3.3. Analyse: „Das 99. Schaf reist um die ganze Welt“	65
3.3.1 Allgemeine Angaben zur Publikation	65
3.3.2 Kindgemäßheit	67
3.3.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität	70
3.3.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität	74
3.3.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse	76
3.3.6 Fazit	79
3.4 Analyse: „Welche Farbe hat die Freundschaft?“	80
3.4.1 Allgemeine Angaben zur Publikation	80
3.4.2 Kindgemäßheit	82
3.4.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität	85
3.4.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität	88
3.4.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse	89
3.4.6 Fazit	92

3.5 Analyse: „Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm“	93
3.5.1 Allgemeine Angaben zur Publikation	93
3.5.2 Kindgemäßheit	94
3.5.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität	97
3.5.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität	100
3.5.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse	102
3.5.6 Fazit	104
<u>4. FAZIT UND AUSBLICK</u>	<u>106</u>
<u>5. ANHANG</u>	<u>109</u>
<u>6. LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>120</u>
Selbstständigkeitserklärung	129

1. Einleitung

„Kinder stellen hohe Ansprüche. Sie sind die aufmerksamsten, wißbegierigsten, interessiertesten, einfühlsamsten, am schnellsten auffassenden und ganz allgemein kongenialsten Leser der Welt.“

E.B. White, Kinderbuchautor
(Bettelheim, 1981, 284)

In Deutschland, dem Land mit der weltweit drittgrößten Kinderbuchproduktion (Hurrelmann/Richter 1998, 10), ist das Bilderbuch oft die erste Textsorte auf dem Weg zur literarischen und kulturellen Sozialisation.

Der vielfache Einsatz im Elternhaus und in der frühkindlichen Erziehung in Kindertagesstätten, Grundschulen und anderen Bildungseinrichtungen zeigt die Bedeutung dieser Textsorte, die neben ihrer Funktion als Unterhaltungsmedium auch verstärkt pädagogische Anforderungen erfüllen sollte:

„Es ist [...] erkennbar, dass Bilderbücher [...] soziale, emotionale, ästhetische und literarische Erfahrungen bieten, gesellschaftliche Verhaltensweisen, Normen, und Modelle vermitteln, umwelterklärende Funktionen übernehmen, kindliche Fragen aufgreifen, Anregungen und Anstöße zur Auseinandersetzung und Stellungnahme geben [...].“ (Dietschi Keller, 1995, 36)

In einer sich rasch globalisierenden Welt und multikulturellen Gesellschaft – in Deutschland hat fast ein Drittel der unter fünfjährigen Kinder einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008, 63) – spielt im Besonderen die Entwicklung interkultureller Kompetenz eine signifikante Rolle. Während der frühkindliche Fremdsprachenerwerb zunehmend eine feste Position in der Bildungslandschaft einnimmt, sind Angebote zur interkulturellen Sensibilisierung im Vorschulbereich seltener, aber von entscheidender Relevanz:

„Es muss versucht werden, akzeptierende Werthaltungen gegenüber Fremden in einem Alter aufzubauen, in dem Neugier und Offenheit noch nicht verschüttet sind.“ (RAA Potsdam, 1994, 4)

Während auf dem Gebiet der allgemeinen Bilderbuchforschung bereits wissenschaftlich relevante Publikationen existieren und auch die interkulturelle Sensibilisierung im Kindesalter verstärkt in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses rückt, existiert über die Zusammenführung der beiden Aspekte aktuell verhältnismäßig wenig Literatur.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, zunächst anhand theoretischer Literaturstudien:

- Den aktuellen Forschungsstand zur Relevanz der interkulturellen Sensibilisierung, insbesondere im Vorschulalter, darzustellen.
- Wissenschaftlich relevante Erkenntnisse zum Medium Bilderbuch und dessen Betrachter anzuführen und zu hinterfragen.
- Aktuelle Forschungsbestrebungen in Bezug auf das interkulturelle Lernen mit Kinderbilderbüchern zu analysieren und erörtern.

Resultierend aus den in der Theorie aufgestellten Erkenntnissen und Annahmen, wird schließlich ein individuell systematisierter Kriterien- und Analyse katalog als Grundlage für die qualitative empirische Produkt- und Inhaltsanalyse dreier ausgewählter deutschsprachiger Kinderbilderbücher dienen.

Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es festzustellen, inwiefern die in der wissenschaftlichen Theorie aufgestellten Kriterien zum interkulturellen Lernen mit Bilderbüchern im konkret betrachteten Medium umgesetzt werden.

Unterteilt in vier Unterkapitel, widmet sich der Theorieteil der vorliegenden Arbeit zunächst der Thematik der interkulturellen Sensibilisierung (Kapitel 2.1). Nach der Darstellung des der Arbeit zugrunde liegenden wissenschaftlichen Kulturverständnisses (Kapitel 2.1.1), fokussiert Kapitel 2.1.2 auf allgemeine Definitionen und Konzepte des interkulturellen Lernens und untersucht schließlich dessen Relevanz, insbesondere in Bezug

auf den kindlichen Lerner – und damit potenziellen Betrachter des Bilderbuches (Kapitel 2.1.3).

Das darauffolgende Kapitel 2.2 konzentriert sich auf das zu analysierende Medium „Kinderbilderbuch“, welches nach einem kurzen Geschichtsexkurs zunächst wissenschaftlich definiert (Kapitel 2.2.1) und anschließend als Forschungsgegenstand betrachtet wird. Schließlich wird im Unterkapitel 2.2.3 der Übergang vom *Medium* zur Bedeutung für die *Betrachter*, welche Gegenstand der darauffolgenden Ausführungen sein werden, skizziert und erläutert.

Neben den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen im Betrachtungsprozess des Bilderbuches (Kapitel 2.3.1) – analysiert werden unter anderem die Entwicklung des Sprach- und Bildverständnisses – ist die Bedeutung des Mediums für die soziale Entwicklung des Kindes und die Eingliederung in die Gesellschaft (Kapitel 2.3.2) Thema des Kapitels 2.3, das sich neben der Betrachtung der „Kernzielgruppe“ des Bilderbuches auch den Bezugspersonen widmet, die wesentlich für den Umgang mit dem Medium sind (Kapitel 2.3.3) und deren Rolle aus diesem Grund gesondert zu hinterfragen ist.

Das abschließende theoretische Unterkapitel (Kapitel 2.4) vor der empirischen Analyse der Kinderbilderbücher dient der Integration der zuvor erläuterten Forschungsgebiete, indem es die Thematik der interkulturellen Sensibilisierung mit dem Medium Bilderbuch und schließlich dessen Rezipienten verknüpft. Gegenstand der Betrachtung ist zunächst der aktuelle Forschungsstand (Kapitel 2.4.1) und zum Teil daraus resultierende Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Bilderbüchern zur interkulturellen Sensibilisierung (Kapitel 2.4.2), bis schließlich für die Analyse relevante Anforderungen an das Medium, in Form der Betrachtung ausgewählter Kriterienkataloge, erläutert werden (Kapitel 2.4.3) und neben den Erkenntnissen der vorhergehenden Kapitel als Ausgangspunkt für die empirische Arbeit dienen.

Der zweite, empirische, Teil der Arbeit dient der umfassenden Analyse und Kritik dreier ausgewählter Kinderbilderbücher der Autoren Isabel Abedi, Ursula Scheffler sowie Rafik Schami.

Grundlage der Analyse ist ein, aus den Annahmen des Theorieteils und erläuterten Anforderungen an interkulturell sensibilisierende Bilderbücher zusammengestellter, Kriterienkatalog, der jeweils fünf wesentliche Aspekte der jeweiligen Publikation individuell betrachtet und hinterfragt (Kapitel 3.2).

Mit Hilfe der gewählten Methodik, einer Verknüpfung theoretischer Literaturstudien und der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählter Bilderbücher, ist es demnach möglich, die theoretisch aufgestellten Anforderungen an das *Medium* praktisch zu untersuchen (Kapitel 3.3 - 3.5), nicht aber festzustellen, inwiefern das Bilderbuch *tatsächlich* das interkulturelle Lernen des *Betrachters* fördert.

Die Arbeit versteht sich aus diesem Grund als ersten Schritt in der individuellen Beurteilung ausgewählter Bilderbuchpublikationen, erhebt aber, nicht zuletzt aufgrund der subjektiv interpretativen Betrachtung des Mediums und der fehlenden praktischen Beobachtung des Rezipienten, nicht den Anspruch auf eine objektiv allgemeingültige Bewertung.

Dennoch vermag sie wissenschaftlich relevante Erkenntnisse darzustellen und zu hinterfragen und bildet somit den Ausgangspunkt für weiterführende empirische Untersuchungen und die Weiterentwicklung neu erscheinender Bilderbuchpublikationen unter dem Aspekt der interkulturellen Sensibilisierung.

2. Theoretische Forschungsgrundlagen

2.1 Interkulturelle Sensibilisierung

2.1.1 Kultur und Kulturbegriff

Um zu untersuchen, inwiefern Bilderbücher bei der interkulturellen Sensibilisierung fördernd eingesetzt werden können, ist eine wissenschaftliche Einordnung des Begriffes „Kultur“ wesentliche Voraussetzung für die Erklärung interkultureller Konzepte und soll aus diesem Grund hier näher erläutert werden.

Aufgrund der interdisziplinär differenzierten Forschungslage zur Diskussion des Kulturbegriffes wird das folgende Kapitel vordergründig einige wesentliche Definitionen darlegen, ohne diese jedoch ausführlicher wissenschaftlich zu hinterfragen oder zu diskutieren.

Betrachtet man den etymologischen Ursprung des Begriffes, so ist dieser auf das lateinische Verb „colere“ (pflegen, urbar machen) bzw. das Substantiv „cultura“ (Ackerbau, Urbarmachung) zurückzuführen. Auch der lateinische Begriff „cultura animi“, von Cicero zur Beschreibung der Philosophie verwendet, deutet bereits auf das „Menschliche“ des Konstruktes hin, welches im 17. Jahrhundert durch Pufendorf eine nähere, globale Bestimmung erhielt, indem er die Begriffe „cultura“ und „natura“ als Gegensätzlichkeiten gegenüberstellte und somit das „Menschengeschaftene“ von dem „Natürlichen“ abhob. Weiterentwickelt wurde der Ansatz unter anderem von Herder, der 1784 Kultur als einheitliches Handeln eines Volkes beschrieb, welches sich in einem Konstrukt aus Sprache, Denkmustern, Wahrnehmung, Gewohnheiten, Institutionen, sowie materiellen Er rungenschaften manifestiere. Die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung sowie die Abgrenzung nach außen sind dabei die von ihm beschriebenen wesentlichen Dimensionen von Kultur, welche die De-

definition des Begriffes maßgeblich prägten und als Grundlage für Weiterentwicklungen dienten (letzter Abschnitt vgl. Blaschke, 2006, 49).

Gegenwärtige Auffassungen von Kultur beschreiben die Definition Herders jedoch oft als unzureichend und weisen, wie Rommelspacher darauf hin, dass die Kultur eines Volkes erst durch die Begegnung und Kommunikation mit Fremdkulturen entstehe (Rommelspacher, 1995, 137). Kultur sei demnach als dynamisches, sich ständig veränderndes Konstrukt zu betrachten, welches sich nicht statisch beschreiben, sondern in der Kommunikation mit anderen ständig neu definieren lasse.

Zusätzlich ergänzt Blaschke (2006, 51), dass Kultur nur teilweise zugänglich sei und sich eher in Handlungen zeige als dass konkrete Merkmale beschrieben werden könnten.¹ Der Fokus liege nicht auf ästhetisch oder künstlerisch kulturellen Inhalten, sondern auf der Alltagskultur der Menschen, die der potenziellen Förderung von Identitätsentwicklung und Zugehörigkeitsgefühl diene.

Weiterführend beschreibt Alexander Thomas Kultur als *Orientierungssystem*, das aus Symbolen gebildet, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft definiere und die Umweltbewältigung erleichtere (Thomas, 2003, 437).

Die zentralen Bestandteile dieses Orientierungssystems bezeichnet er als *Kulturstandards*, die er wie folgt definiert:

„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden.“

(Thomas, 2003, 437)

Diese Standards, die nach erfolgreicher Sozialisation eines Individuums in die Gesellschaft nur noch im Unterbewusstsein verankert sind, tragen maßgeblich zur Bewertung und Urteilsbildung eigener und fremder Ver-

¹ Vgl. diesbezüglich auch das Zwiebelndiagramm von Hofstede (1997), der die Erläuterung von Kulturunterschieden durch verschiedene Dimensionen darstellt. Während die äußeren Schichten der „Zwiebel“ auch für Außenstehende relativ leicht erlern- und auch erkennbar sind (Hofstede nennt hier *Symbole* und *Helden* als Dinge mit denen eine bestimmte Bedeutung verknüpft ist), wird es zum Inneren der Zwiebel hin immer schwieriger, die dargestellten Phänomene wie *Rituale* und im Inneren die *Werte* (als roter Faden der Lebensorientierung) zu beobachten und in Sprache zu fassen. Einzig die *Praktiken* durchdringen alle Schichten der Zwiebel und prägen das Erscheinungsbild der Kultur in allen Schichten der „Zwiebel“.

haltensweisen bei und ziehen als eine Art Regulierungssystem bei Nichteinhaltung soziale Folgen nach sich, die sich in Ablehnung oder Sanktionierung äußern können.

Der vorliegenden Arbeit soll ein Kulturbegriff zu Grunde gelegt werden, der vor allen Dingen die Bedeutung und Partizipation anderer Kulturen zur Erkennung der eigenen kulturellen Standards berücksichtigt und sich somit in ständiger dynamischer Veränderung und Neudefinition befindet. So sind es in erster Linie die Überlegungen von Blaschke und Rommelspacher, sowie das Kulturmodell von Thomas, auf dessen Grundlage im folgenden Kapitel wesentliche Konzepte des interkulturellen Sensibilisierungsprozesses zu erläutern sind.

2.1.2 Interkulturalität und interkulturelle Lehr- und Lernkonzepte

Nach der Einordnung des Kulturbegriffes in das Verständnis der vorliegenden Arbeit, gilt es nun die wesentlichen Konzepte der Interkulturalität zu definieren und erläutern.

Betrachtet man die Wortgestalt des Begriffes „interkulturell“, so offenbart sich die sehr weite Definition als jegliche Beziehung „zwischen Kulturen“. Das Präfix „inter-“, verdeutliche, so Blaschke, die *Interaktion* (Wechselwirkung) wenigstens zweier unterschiedlicher Kulturen, die miteinander in wechselseitigem und sich ständig veränderndem Austausch stehen (Blaschke, 2006, 52).

Laut Luchtenberg ist es jedoch in erster Linie die Bezugswissenschaft, welche die individuelle Bezeichnung des Begriffes festlegt und selbst innerhalb eines Wissenschaftszweiges noch eine große Diversität zu beobachten ist. Ob Literaturwissenschaft, Pädagogik, Kulturwissenschaft oder Didaktik – jede Forschungsrichtung arbeitet mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten zur Thematik der Interkulturalität und beschreibt je nach Zielstellung oft: „[...] jegliche Form von Begegnung mit Menschen oder Produkten aus anderen Kulturen [...]“ (Luchtenberg, 2001, 61).

Da die vorliegende Arbeit die Thematik vordergründig aus der kulturwissenschaftlich pädagogisch-didaktischen Perspektive betrachtet, stammen die folgenden Definitionen hauptsächlich von Vertretern dieser Forschungsrichtungen beziehungsweise interdisziplinären Ansätzen. Eine vollständige Darstellung der Konzeptvielfalt sei an dieser Stelle mit Hinweis auf die Zielstellung der Arbeit ausgeschlossen.

Interkulturelle Sensibilisierung

Der Begriff der „Sensibilisierung“, der sich im Titel der Arbeit als signifikantes Element darstellt, ist nicht als wissenschaftlich fundiertes Konzept der Interkulturalitätsforschung zu verstehen.² Vielmehr soll damit der umfassende Komplex des „Aufmerksamkeitserregens“ für Begegnungsprozesse in interkulturellen Kommunikationsprozessen definiert werden, der sich selbst wiederum in mehrstufige Teilprozesse des interkulturellen Erkenntnisgewinns unterteilen lässt.

Interkulturelles Lernen

Die Konzepte zum interkulturellen Lernen sind ebenso vielfältig wie deren praktische Umsetzungen, beispielsweise im Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht oder im Rahmen interkultureller Schulungen, aber auch im elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungsbereich, der für diese Arbeit eine signifikante Rolle spielt.

Doch was versteht man unter interkulturellem Lernen?

„Interkulturelles Lernen soll [...] eine Antwort darauf geben, wie der kulturellen Pluralität oder Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft begegnet werden kann.“ (Blaschke, 2006, 36)

Die Zielstellung steht nach Blaschke demnach fest: interkulturelles Lernen soll die Kommunikation mit Mitgliedern anderer sozialer und kultureller

² Zu verweisen ist an dieser Stelle jedoch auf das Konzept der „Intercultural Sensitivity“ von Milton J. Bennett (1993, 21ff.). Bennett beschreibt in seinem sechsstufigen Modell zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität die schrittweise Veränderung von ethnozentrischen zu ethnorelativistischen Kulturansichten in der interkulturellen Kommunikation. Zwar zeigt das Modell Parallelen zu dem in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Begriff der „Interkulturellen Sensibilisierung“, es ist aber nicht als dessen Grundlage zu verstehen.

Gruppen ermöglichen und die wesentlichen Fähig- und Fertigkeiten zum Gelingen dieses Austausches vermitteln.

Die Begegnung³ mit der Zielkultur stellt diesbezüglich einen entscheidenden Impuls dar und kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen.

Dabei ist der direkte Kontakt mit Menschen anderer ethnischer oder nationaler Herkunft gar nicht in den Vordergrund zu stellen, es ist vielmehr jede Art von Begegnung – ob direkt oder indirekt (auch durch Bilderbücher), die das Potenzial zum interkulturellen Lernen bietet, was, besonders im Kindesalter, berücksichtigt werden sollte.

Laut Böhm geht es darum, dass: „[...] Mehrheit wie Minderheit auf ein möglichst gleichberechtigtes Zusammenleben in einer Gesellschaft vorbereitet werden“ (Böhm, 1999, 35).

Dies kann jedoch nur in einem mehrstufigen Prozess geschehen, in dem es gilt, sukzessive die Fähigkeiten für eine interkulturelle Handlungsbereitschaft aufzubauen, ständig zu hinterfragen und schließlich anwenden zu können.

Stellvertretend seien die Überlegungen zur Herausbildung interkultureller Kompetenz von Schinschke genannt, der den Lernprozess in folgende vier Stufen unterteilt, wobei diese stets voneinander abhängig sind und aufeinander aufbauen (Schinschke, 2000, 36 ff.):

1. Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren
(ebd., 38)
2. Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Eigen- und Fremdkultur
(ebd., 38)
3. Umsetzen in konkretes Kommunikationsverhalten
(ebd., 38)
4. Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/Empathie
(ebd., 39)

³ Zum Konzept der „Begegnung“ als Voraussetzung zum interkulturellen Lernen existieren einige relevante Forschungsarbeiten von Christ, Bredella, Krumm u.a.. Eine Zusammenfassung findet sich in der „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (Christ, 1996)

Beginnend mit dem Bewusstsein für die eigene Kultur und den damit verbundenen typischen Werten, Handlungen und Vorstellungen auf der einen und dem Verständnis für die spezifischen kulturellen Verhaltensweisen aus dem Blickwinkel des Kommunikationspartners auf der anderen Seite (Stufe 1), wird in der zweiten Stufe durch den individuellen Vergleich der Kulturspezifika der Grundstein für die konkrete Kommunikation unter Berücksichtigung eventueller Differenzen, Probleme aber auch Gemeinsamkeiten gelegt (Stufe 3), die schließlich in einem empathischen Prozess ihren Höhepunkt findet, die Übernahme der Sichtweise des Gegenübers bei Bewusstsein der eigenen kulturellen subjektiven Blickweise ermöglicht (Stufe 4) und zum Gelingen der interkulturellen Kommunikationsprozesses beiträgt.

Ähnliche Stufenkonzepte finden sich unter anderem auch bei Neuner (1994), Müller-Jacquier (1994) oder House (1996), die alle den Prozess vom Bewusstwerden der eigenen Kultur über die Beobachtung des Gegenübers bis schließlich zur kommunikativen Kompetenz skizzieren.

Wesentlich ist an dieser Stelle die Anmerkung, dass nicht jeder *Lerner* (im Sinne eines weltlichen und lebenslangen Lernprozesses) immer jede Stufe des interkulturellen Prozesses erreichen wird. Wichtigstes Lehrziel ist zunächst vielmehr die Sensibilisierung für die Existenz dieser Etappen und die Vermittlung von allgemeinen, situationsunabhängigen Fertigkeiten.

Denn wie Blaschke vermerkt, ist es *nicht* das alleinige Ziel des interkulturellen Lernens, die egalitäre und von Konflikten befreite Kommunikation und Kooperation *verschiedener* Kulturzugehöriger (bezogen auf deren ethnische und nationale Abstammung) zu ermöglichen und dauerhaft zu verbessern. Es ginge vielmehr darum, einen von Offenheit, Respekt und Gerechtigkeit geprägten Umgang mit Menschen *jeglicher* kultureller (Gruppen-)zugehörigkeit und Orientierung (Alter, Geschlecht, Sexualität, Anschauung etc.) zu ermöglichen und zu selbstverständlichen (vgl. Blaschke, 2006, 60), womit nicht die Akzeptanz von beispielsweise extremistischer Grundüberzeugungen oder rassistischem Gedankengut gemeint ist.

2.1.3 Interkulturelle Sensibilisierung in der Kindheit

Während im letzten Kapitel wesentliche Begrifflichkeiten zum Konzept der Interkulturalität definiert und erläutert wurden, widmet sich das folgende Kapitel primär der relevanten Zielgruppe des zu betrachtenden Mediums Bilderbuch – den Kindern – sowie deren Bezugspersonen, die als Vermittler und Vorbilder eine signifikante Rolle einnehmen. Um zu erforschen, inwieweit das Bilderbuch interkulturelles Lernen im Kindesalter fördern kann, müssen zunächst grundlegende Aspekte zum frühen interkulturellen Lernprozess erläutert werden, was Zielstellung der folgenden Ausführungen ist.

Kinder bedürfen in ihrem Lernprozess stets Bezugspersonen, die ihnen sukzessive neue Handlungsmöglichkeiten erschließen, sie zu positiven Verhaltensweisen motivieren und in ihrem individuellen Entwicklungsprozess unterstützen. Aus diesem Grund ist zunächst das Verhalten der Bezugspersonen wesentlich für die – insbesondere auch interkulturelle – Sensibilisierung des Kindes.

Ein Beispiel soll die Relevanz eines interkulturellen Bewusstseins, besonders für Erziehungsberechtigte, verdeutlichen: Ulich beschreibt ein Experiment im Rahmen einer Erzieherinnenfortbildung (Kindertagesstätte) in dessen Rahmen die Teilnehmer gebeten wurden, einen Aufsatz mit dem Thema: „*Ein Tag im Leben eines ausländischen Kindes in Deutschland*“ (Ulich, 2005, 45) zu verfassen:

„Fast alle schrieben über das schwere Schicksal und die Konflikte türkischer Mädchen im Teenageralter und ihren eher traditionellen Familien. Obgleich fast alle Erzieherinnen mit Kindern unter sechs Jahren arbeiteten, gab es keine Geschichte über Kinder im Vorschulalter; in keiner Geschichte kam ein Kind vor, das sich über etwas gefreut hätte.“

(Ulich, 2005, 45)

Das Experiment, was selbstverständlich lediglich als selektive Stichprobe und nicht als objektiv signifikant zu bewerten ist, zeigt dennoch einen wesentlichen Aspekt für den Umgang mit interkulturell relevanten Fragestel-

lungen: Für die hier dargestellten Erziehungsberechtigten (und wohl auch für viele andere) bedeutet interkulturelles Denken und Perspektivübernahme in erster Linie Fixierung auf die vermeintlichen Probleme des Zusammenlebens mit Menschen mit Migrationshintergrund.

Dass keine der Geschichten von Kindern im Vorschulalter handelte, verdeutlicht außerdem die teilweise vorhandene Unkenntnis, dass auch diese sich ihrer Herkunft sehr wohl bewusst sind, Konzepte zur Integration in ihre soziale Umwelt zu erarbeiten versuchen und anfällig für stereotype Verhaltensmuster und diskriminierendes Verhalten sind.

Wie Bittl erläutert, ist die Zeit vor der Einschulung in erster Linie eine Suche nach Orientierung, in der sich das Kind durch gewonnene Erkenntnisse im Umgang mit sich selbst und anderen sukzessive sein individuelles Weltbild aufbaut und die Angst vor Neuem und Fremdem zunächst als Warnsignal und Schutzmechanismus zu verstehen ist, der für das Kind von wesentlicher Bedeutung ist (Bittl, 2004, 135).

Dass Kinder auf Neuartiges zunächst mit einer gewissen Zurückhaltung reagieren, sollte aber nicht zu einer Abschottung gegenüber jeglichen Umwelteinflüssen führen, im Gegenteil:

„Für das Neugeborene ist alles fremd, es muss erst durch Sozialisation zum Eigenen gemacht werden [...]. Im Begegnungsprozess kann Fremdes zu Eigenem werden, sich mischen und etwas Neues entstehen.“
(Senat 2001, 19)

Denn trotz der anfänglichen Unsicherheit liegt die besondere Chance des frühen interkulturellen Lernens darin, dass sich die (stereotypen) Auffassungen der Welt besonders bei Kindern im Vorschulalter noch sehr wenig verfestigt haben und Unbekanntem eine große Neugier und Offenheit entgegengebracht wird, die es zu erkennen und positiv zu fördern gilt.

Kinder sind sich der, zunächst äußerlichen, Unterschiede zwischen Menschen schon sehr früh bewusst und suchen ständig nach Erklärungen, die sie sich, sofern sich ihren Fragen nicht individuell gewidmet wird, mit oft von stereotypisierenden und vorurteilsbehafteten Auffassungen ihrer Umwelt erklären und zunehmend für sich selbst annehmen (vgl. auch Blaschke, 2006, 68).

Bereits ab einem Alter von drei bis fünf Jahren versuchen sie Menschen nach ihrer äußeren Erscheinung einer bestimmten Gruppe zuzuordnen und entwickeln Begrifflichkeiten zur Definition deren ethnischer Herkunft und Gruppenzugehörigkeit. Dies kann dazu führen, dass sie das Verhalten anderer, beispielsweise als deren Geschlecht unangemessen, verurteilen oder Gleichaltrige aufgrund deren abweichender Gruppenzugehörigkeit (Behinderung, Hautfarbe, ethnische Herkunft etc.) ablehnen und offen diskriminieren (letzter Abschnitt vgl. Preissing, 2003, 39).

Es ist Aufgabe der Erziehungsberechtigten diesen Zustand zu erkennen, ihn gemeinsam mit den Kindern zu hinterfragen, den Kontakt zwischen allen Kindern und auch Menschen aus deren Umfeld mit anderer Gruppenzugehörigkeit zu fördern und individuell zu betreuen. Wie Bittl anmerkt, ist es insbesondere die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, die spezifischen Voraussetzungen der Kinder zu erkennen und durch gemeinsames Lernen die Förderung von Empathie zu unterstützen (Bittl, 2004, 135). Dabei ist die Sensibilisierung für einen toleranten und respektvollen Umgang mit Menschen verschiedener ethnischer Herkunft zwar als wichtiges Teilziel zu definieren, doch interkulturelles Lernen umfasst sehr viel mehr. Ein Kind erlebt bei Weitem nicht nur im Umgang mit Menschen anderer Herkunft die Konfrontation mit anderen Werten, Lebensauffassungen und Verhaltensweisen:

„Auch ein deutsches Kind erlebt oft bei der Oma etwas anderes als bei den Eltern, [...]. Ähnliches gilt für den Umzug vom Land in die Stadt, oder für Kinder mit getrennten Eltern, die in verschiedenen Haushalten mit unterschiedlichen Normen leben. Diese Fähigkeit, sich in verschiedenen Welten zurechtzufinden, ist für Kinder und Erwachsene sehr wichtig, [...].“
(Ulich, 2005, 46).

Ziel sollte es daher nicht sein, ein homogenes Gleichheitsgefühl zu erzeugen, sondern vielmehr dem Anderen und Anderssein mit Respekt gegenüberzutreten und die interkulturelle Kommunikation zu selbstverständlichen (Ulich, 2005, 47). Diesbezüglich ist es von äußerster Notwendigkeit, der Auffassung entgegenzutreten, dass stereotypisierendem oder gar diskriminierendem Verhalten im Kindesalter keine Bedeutung zuzumessen sei und in den Bildungseinrichtungen des Vorschulbereiches nicht existie-

re. Die Überzeugung, Kinder nicht zu früh mit problembehafteten Themen konfrontieren zu können, da dies erst dazu führe, dass diskriminierendes Verhalten in das Bewusstsein rücke und damit Probleme erschaffe, ist aufgrund der zuvor dargestellten Erkenntnisse eindeutig zu negieren und sollte nicht als Begründung für die fehlenden interkulturellen Sensibilisierungsbestrebungen im Kindesalter gelten dürfen (vgl. Hahn, 2003, 90 ff.).

Gaine und van Keulen entwickelten im Jahr 2000 wesentliche Zielstellungen für die vorurteilsbewusste Erziehung, sowohl für Kinder als auch deren Erziehungsberechtigte (insb. Pädagogen), welche nun abschließend die im Kapitel angeführten Aspekte zusammenfassen und die Ansprüche an die interkulturelle Sensibilisierung im Kindesalter darstellen sollen (vgl. Gaine/van Keulen, 2000, 10 ff.):

Die vier Ziele vorurteilsbewusster Erziehung **für Kinder** (ebd., 10 ff.)

Ziel 1:

„Nähren Sie bei jedem Kind die Entwicklung seiner Ich-Identität und seiner Bezugsgruppen-Identität, basierend auf (Erfahrungs-) Wissen und Selbstvertrauen“ (ebd., 10).

Ziel 2:

„Fördern Sie bei jedem Kind den ungezwungenen, einfühlsamen Umgang mit Menschen, welche die unterschiedlichsten Erfahrungshintergründe haben“ (ebd., 11).

Ziel 3:

„Fördern Sie bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Vorurteile“ (ebd., 12).

Ziel 4:

„Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung der Fähigkeit, angesichts von Diskriminierung für sich selbst und für andere einzutreten“ (ebd., 13).

Die vier Ziele vorurteilsbewusster Erziehung **für PädagogInnen** (ebd., 14 ff.):

Ziel 1:

„Werden Sie sich in einem praktischen Sinn Ihrer selbst, Ihrer eigenen Kultur bewusst“ (ebd., 14).

Ziel 2:

„Eignen Sie sich ein fundiertes Wissen über kulturelle Unterschiede in Bezug auf Kindererziehung sowie auf Lern- und Kommunikationsstile an“ (ebd., 15).

Ziel 3:

„Werden Sie zu MitarbeiterInnen, die Vorurteile und Diskriminierung kritisch reflektieren; in den Methoden der Kleinkindbetreuung und -erziehung und im allgemeinen“ (ebd., 15).

Ziel 4:

„Eignen Sie sich die Fähigkeit an, Gespräche über die Problematik von Vorurteilen und Diskriminierungen auszulösen“ (ebd., 15).

Die Zielstellungen verdeutlichen die Relevanz der interkulturellen Sensibilisierung in zweierlei Hinsicht. Während die Kinder, beginnend mit dem Bewusstsein für die eigene Person und Kultur, schrittweise zur interkulturellen Kommunikation befähigt werden, zeigen die dargestellten Aspekte gleichzeitig die Bedeutsamkeit der Bezugsperson als interkulturelle Lerner. Nur wenn auch sie sich ihrer eigenen Kultur bewusst sind und sich notwendige Fertigkeiten und Vermittlungsmethoden angeeignet haben, sind sie in der Lage, das Kind in seinem interkulturellen Lernprozess individuell zu fördern.

Auch wenn sich die zitierten Zielstellungen insbesondere an Erziehungsberechtigte im Bildungsbereich und nicht den Eltern widmen, gelten die Erkenntnisse gleichermaßen auch für den privaten Bereich und sollten im Idealfall auch abseits der staatlich organisierten frühkindlichen Bildung berücksichtigt werden, was sicher nicht leicht zu erfüllen aber dennoch anzustreben ist.

2.2 Forschungsgegenstand Bilderbuch

2.2.1 Definition des Mediums „Kinderbilderbuch“

Zur Erforschung des Aspektes der interkulturellen Sensibilisierung in ausgewählten Kinderbilderbüchern ist eine genaue Definition des Unter-

suchungsgegenstandes „Bilderbuch“ grundlegende Voraussetzung für die weitere Arbeit. Nach einem Exkurs in die Geschichte des Mediums werden einzelne Definitionen erläutert und in Hinblick auf die konkrete Forschungsarbeit betrachtet.

Aus der Geschichte

Versteht man heute unter dem Bilderbuch vor allen Dingen ein Medium für Kinder, so zeigt die Geschichte, dass sich die ersten Publikationen vordergründig an Erwachsene richteten. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit dienten illustrierte Bilderbogen und -bücher in erster Linie Lesunkundigen als Verständnishilfe beziehungsweise verfolgten propagandistische Ziele wie Parteien- und Kriegswerbung (Engelbert-Michel, 1998, 11).

Erst im 17. Jahrhundert begann sich der Fokus zunehmend auf den kindlichen Leser und Betrachter zu richten, die dominierenden Inhalte waren neben Religion und Fabeln die bekannten ABC-Büchlein und Fibeln (Engelbert-Michel, 1998, 12).

Im Jahr 1658 veröffentlichte der Nürnberger Pädagoge Johann Amos Komensy (Comenius) das Buch, welches viele Experten als den Beginn der Kinder- und Jugendliteratur sehen: das „Orbis Sensualium Pictus“⁴. Es erschien in sechs Sprachen⁵ und kristallisierte sich als Standardwerk junger Leser gebildeter Stände, sowie zur Anschauung in Adels- und Bürgerschulen heraus.

Laut Doderer/Müller stellte es den Versuch dar:

„[...] für den jungen Menschen eine Gesamtschau der Welt in Wort und Bild und mit der jeweils treffenden Bezeichnung der vorgestellten Dinge zu schaffen“ (Doderer/Müller, 1975, 43).

Betrachtet man diese Beschreibung des Werkes, so sind bereits Aspekte des Mediums Bilderbuch enthalten, welche für die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung von Bedeutung sind.

⁴ auch „Orbis pictus“, zu deutsch: „Die sichtbare Welt / Das ist Aller vornemsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen/ Vorbild und Benahmung (Übersetzung nach Engelbert-Michel, 1998, 12)

⁵ die erste Ausgabe auf lateinisch und deutsch, weitere dann auf französisch, italienisch, tschechisch und dänisch (vgl. Engelbert-Michel, 1998, 12).

Das Bilderbuch als „*Gesamtschau der Welt in Wort und Bild*“ gibt bereits erste Anzeichen bezüglich des Anspruches des Bilderbuches, den Betrachter über die Welt aufzuklären – ein Aspekt, der in der interkulturellen Bildung von Bedeutung ist, auch wenn es festzuhalten gilt, dass im Jahre 1658 von modernen Konzepten der Interkulturalität noch nicht zu sprechen war.

Das im Jahre 1792 veröffentlichte „*Bilderbuch für Kinder*“ von Friedrich Justin Bertuch stellt einen weiteren richtungweisenden Meilenstein in der Entwicklung des Kinderbuches dar. In den ersten Sätzen des Vorwortes gelingt es Bertuch, die einzigartige Bedeutung von Illustrationen und Charakteren für den jungen Leser darzustellen:

„Ein Kinderbuch ist für die Kinderstube ein ebenso wesentliches und doch unentbehrliches Meuble als die Wiege, die Puppe oder das Steckenpferd. Diese Wahrheit kennt jeder Vater, jede Mutter, jeder, der Kinder erzogen hat und von Locke an [...] empfiehlt jeder vernünftige Pädagoge, den frühesten Unterricht des Kindes durch's Auge anzufangen, und ihm soviel gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen [...]“ (Doderer/Müller, 1975, 47).

Mit diesen einleitenden Worten wird die Relevanz des Bilderbuches erneut verdeutlicht und bekräftigt zusätzlich die Entscheidung, es als zentrales Medium in den Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit zu stellen. Zum Abschluss des historischen Kurzexkurses sei der 1845 erschienene „*Struwwelpeter*“ von Dr. Heinrich Hoffmann zu nennen, welcher als eine Art Prototyp fungierend, laut Engelbert-Michel (1998, 14) den heutigen Vorstellungen eines modernen Bilderbuches entspreche.

Doch was ist ein *modernes* Bilderbuch, wie wird es definiert?

Das Bilderbuch der Gegenwart

Ziel der folgenden Definitionen ist es, das Medium Bilderbuch in den Gesamtzusammenhang der Kinder- und Jugendliteratur einzuordnen, wesentliche Gattungsmerkmale zu nennen und kategoriale Aspekte darzustellen. Im Mittelpunkt steht hier zunächst nicht das interkulturell sensibilisierende Bilderbuch (vgl. diesbezüglich Kapitel 2.4.3), sondern allgemeine Begriffserläuterungen.

Dietschi Keller bezeichnet das Bilderbuch als eigene Gattung im Bereich der Kinderliteratur und definiert es wie folgt:

„Es ist ein reich illustriertes Buch, das speziell für Kinder – vorwiegend für Kinder, die noch nicht lesen können, also Klein- und Vorschulkinder – von Erwachsenen geschrieben und gestaltet wird.“ (Dietschi Keller, 1995, 17)

Weiterhin fügt sie hinzu, dass nicht der Text, sondern die Illustrationen eine dominierende Stellung einnehmen. Sie beschreibt es als Medium mit vorwiegend visuellem künstlerischen Anspruch, dessen Handlungsablauf, im Gegensatz zur Textliteratur vor allem durch die Bilder vermittelt wird. Zusammenfassend lassen sich folgende erste Elemente des Bilderbuches darstellen:

1. **Gattung:** Kinder- und Jugendliteratur
2. **Zielgruppe:** leseunkundige Kinder, Leseanfänger
3. **Verfasser:** Erwachsene
4. **Aufbau:** Dominanzstellung des Bildes, künstlerischer Anspruch
5. **Handlungsvermittlung #1:** vorwiegend über das Bild, weniger über Text

Eine weitere Begriffserklärung erfolgt durch Thiele (Thiele/Steitz-Kallenbach, 2003, 71), welche sich eng an die von Dietschi Keller anlehnt, jedoch einige wichtige Aspekte ergänzt:

6. **Umfang:** in der Regel nicht mehr als 30 Seiten
7. **Handlungsvermittlung #2:** enge Wechselbeziehung von Bild und Text

Mit dem siebten Punkt kristallisiert sich ein erster Unterschied zu Dietschi Keller heraus. Während ihrer Meinung nach die Handlungsvermittlung fast ausschließlich über das Bild erfolgen kann, ist für Thiele auch der Text wesentlicher Bestandteil. Diese unterschiedliche Betrachtung lässt auf unterschiedliche Bilderbuchkategorien schließen, die, je nach Funktion und Zielgruppe, ein anderes Text-Bild-Verhältnis verlangen.

Auch Maier (1993, 14) betrachtet diesen Aspekt, indem er anführt, dass im Bilderbuch Text und Bild gleichrangig nebeneinander stehen können, das Bild dominieren kann und auch textfreie Bilderbücher existieren.

Besteht eine Koexistenz von Bild und Text, so postuliert er das Vorhandensein einer „inneren Identität“ (Maier, 1993, 16), einer Verschwisterung von Text und Bild, in einem harmonischen Nebeneinander als „*integratives Ganzes*“ (Maier, 1993, 17).

Auch Thiele (Thiele/Steitz-Kallenbach, 2003, 78f.) verweist auf die Relevanz zentraler Bild-Text-Verknüpfungen, egal, ob diese durch Parallelität⁶, Kontrapunktion⁷ oder einen „*geflochtenen Zopf*“⁸ (ebd., 79) dargestellt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt wird von Engelbert-Michel angeführt, die darauf hinweist, dass mit dem Bilderbuch in der Regel ein „*unliterarisches Publikum*“ (Engelbert-Michel, 1998, 17) – das Kind – angesprochen wird.

8. Zielgruppe #2: unliterarisches Publikum

Welche Rolle der Aspekt der literarisch „ungebildeten“ Zielgruppe beispielsweise in Bezug auf die Vermittlung von Werten, Rollenbildern oder Normen mit Hilfe des Mediums Bilderbuch spielen kann, wird im Weiteren Bestandteil der vorliegenden Arbeit sein.

Wie bereits angesprochen, kommt auch dem kategorialen Aspekt eine wesentliche Bedeutung zu. So unterteilt beispielsweise Schmitz (1997, 36ff.) die Gattung Bilderbuch in Unterkategorien, wobei sie stets, wie auch Thiele (Thiele/Steitz-Kallenbach, 2003, 71) darauf hinweist, dass alle Versuche der Kategorisierung lediglich als Hilfskonstruktionen zu verstehen sind, viele weitere Differenzierungen möglich sind und sich die meisten Bilderbücher nicht eindeutig einer Gruppe zuordnen lassen (Kategorievermischung).

⁶ Der Text erzählt das Gleiche wie das Bild.

⁷ Der Text erzählt das Gegenteil des Bildes.

⁸ Text ergänzt das Bild bzw. das Bild zeigt mehr als im Text zu lesen ist.

9. **Kategorien** (Auswahl):

- Elementarbilderbuch⁹
- Szenenbilderbuch¹⁰
- Realistisches Bilderbuch
- Phantastisches Bilderbuch
- Tierbilderbuch
- Sachbilderbuch
- Märchenbilderbuch
- Spielbilderbuch
- religiöses Bilderbuch

Zusammenfassend ist zu vermerken, dass jede Kategorie eine bestimmte Zielstellung verfolgt und sich somit an eine spezifische Zielgruppe mit individuellen Bedürfnissen richtet.

Nach neun, das Medium beschreibenden Gesichtspunkten soll abschließend eine Überlegung zur weiterführenden Definition stehen, die für die weitere Arbeit wesentlich ist: Thiele (Thiele/Steitz-Kallenbach, 2003, 71) führt an, dass die Einbeziehung des kulturellen Rahmens, in dem das Bilderbuch produziert *und* rezipiert wird, wesentlich für dessen Definition ist.

10. Einbeziehung der **Rahmenbedingungen** und **Zielstellung** des Buches in die Definition

Auch wenn oder besonders weil das Bilderbuch ein Medium der *Ein-Weg-Kommunikation* (Sender richtet sich an Empfänger, Empfänger hat aber keine Antwortmöglichkeit an Sender) ist, sind die Rahmenbedingungen unter denen es entsteht und betrachtet wird, nicht außer Acht zu lassen. Dem Bilderbuch als Kommunikationsmedium (Kapitel 2.2.3), sowie der Rolle der Bezugspersonen (Kapitel 2.3.3) sind aus diesem Grund im Folgenden weitere Kapitel gewidmet.

⁹ Meist das erste Buch im Kindesalter; kein Text; oft robustes Material wie Holz, Gummi oder Plastik; einfache Abbildungen; keine Handlung.

¹⁰ Darstellung einzelner Szenen aus dem Familienleben oder der weiteren Umwelt des Kindes (Bauernhof, Arzt, Feuerwehr etc.); ohne Text.

Die zehn genannten Gesichtspunkte ermöglichen eine erste Orientierung zur Definition, sind jedoch keinesfalls als vollständig und statisch zu betrachten. Vielmehr gleicht die Begriffserläuterung einem dynamischen Prozess, der sich je nach Betrachtungsweise und Einsatzgebietes des Bilderbuches verändert und neu formt:

„ [...] *picturebooks bridge the gap between the verbal and the nonverbal, creating an artistic form equally appealing to sophisticated and to less sophisticated readers. [...] As it appears, picturebooks, successfully combining the imaginary and the symbolic, the iconic and the conventional, have achieved something that no other literary form has mastered.*“ (Nikolajeva/Scott, 2001, 262).

2.2.2 Bilderbuchforschung – Anspruch und aktueller Stand

Das Bilderbuch in das Zentrum einer Forschungsarbeit zu stellen, erfordert einen wissenschaftlichen Umgang mit dem Medium und setzt die Klärung der Frage voraus, inwieweit es bereits wissenschaftlich erforscht wurde. Die in Kapitel 2.2.1 angeführten und erläuterten Definitionen stellen in dieser Hinsicht erste Versuche der wissenschaftlichen Abgrenzung und Kategorisierung dar und sollen im Folgenden näher erläutert werden. Das Bilderbuch als Bild und Text verknüpfendes Werk ist zwar in erster Linie ein literarisches Medium, aufgrund der dominierenden Rolle der Illustrationen aber auch verstärkt unter ästhetisch-künstlerischen Aspekten zu betrachten.

Bei der Recherche bezüglich wissenschaftlicher Analysen und Theorien sucht man vergeblich nach einer eigenständigen Disziplin, die sich durch Systematik und Kontinuität auszeichnet. Der eigenständige Forschungsbereich *Bilderbuchforschung* existiere laut Thiele (2003, 36; 2007, 4) im deutschsprachigen Raum nicht.¹¹

Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass es sich um ein unerforschtes Feld handelt: die Theorieforschung zum Bilderbuch basiert zum großen Teil

¹¹ In der englischsprachigen Fachliteratur sind seit den 80er Jahren entsprechende Bestrebungen zu verzeichnen (vgl. Thiele, 2003, 36).

auf der Auswertung verschiedenster Beiträge mannigfaltiger Bezugswissenschaften, die allesamt – aus individuellen Interessen heraus – das Medium für sich entdeckt haben. So nennt Thiele (2003, 37f.) in seiner Untersuchung zu den Theorieangeboten zum Bilderbuch unter anderem folgende Forschungsansätze:

- literaturästhetischer bzw. -didaktischer Blickwinkel¹²
- literarisch-bildnerischer Ansatz¹³
- psychoanalytischer Zugriff¹⁴
- künstlerischer Ansatz
- erzähl-dramaturgischer Ansatz
- künstlerisch-biographische Perspektive¹⁵

Betrachtet man allein diese Forschungsansätze, wird deutlich, wie individuell und ausführlich das Bilderbuch betrachtet, analysiert und interpretiert wird. Auffällig ist jedoch, wie in den meisten weltweiten Forschungstraditionen, die Schwierigkeit des interdisziplinären Arbeitens. Gründe für die „schleppenden“ Forschungsfortschritte in der Bilderbuchforschung sieht Thiele nicht zuletzt in dem überhöhten Anspruch an das Medium Bilderbuch als: „*Zwitter zwischen literarischen und bildnerischen Genres*“ (Thiele, 2007, 4) vor allem auch erzieherische Funktionen erfüllen zu müssen.

Des Weiteren führt er als Beispiele die Literaturwissenschaft und Kunstwissenschaft auf: während die eine die Bewertung der Bilder aus ihren Forschungszielen heraushalte, ignoriere die andere die intendierte literarische und pädagogische Zielstellung von Bilderbuchillustrationen in Verbindung mit dem Text (Thiele, 2007, 4).

¹² Interdisziplinärer, von Pädagogik und Psychologie begleiteter Ansatz; stellt Kind (als Betrachter und Leser) in den Mittelpunkt; fragt nach Bildungsanspruch des Buches und nach Voraussetzungen des Kindes (ebd., 37).

¹³ Fokussiert auf künstlerisch-ästhetische Struktur des Bilderbuches; u.a. semiotischer Ansatz (ebd., 37).

¹⁴ Bedeutung von Wort und Illustration für Kind als Interpretierenden, Bilderbuchinhalt als Beitrag zur kindlichen Sozialisation (Thiele, 2003, 38).

¹⁵ betrachtet Lebensläufe der Autoren und Illustratoren, unterstreicht Einheit von Künstler und Werk (ebd., 39).

Auch die zu ungenauen psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse über das Rezeptionsverhalten von Kindern verhinderten eine intensivere Forschung, die sich zwar auf Teilaspekte konzentrierte, aber wenig im Gesamtzusammenhang arbeitete (Thiele, 2007, 7).

Das Bild, das sich in der Bilderbuchforschung zeigt, gilt in ähnlicher Weise auch für den Teilbereich der Bilderbuchanalyse, die unter dem Aspekt der interkulturellen Sensibilisierung im empirischen Teil dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielt. Auch die Bilderbuchanalyse stelle keine selbstständige Wissenschaftsdisziplin dar (Thiele, 2003, 90).

Zwar sind um 1980 erste Bestrebungen zu verzeichnen, die anstatt einfacher Buchbesprechungen, -beschreibungen oder -kritiken zunehmend die systematische Analyse der Zusammenhänge von Illustration und Text in den Fokus rücken (Thiele, 2003, 90) und wie Scherf (1968, 135) für die verknüpfte Text- und Bildkritik unter ästhetischen und psychologischen Kriterien, die erst im Zusammenhang die Erschließung des Bilderbuches ermöglichen, plädieren. Eine selbstständige Teildisziplin mit entsprechenden Richtlinien existiert jedoch (noch) nicht.

Wesentlich ist, so Thiele, nicht ein „*allumfassendes Super-Modell*“ (2003, 91), sondern in erster Linie ein vielseitiger und offener Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung und Analyse von Bilderbüchern, der sich, wie beispielsweise die Arbeiten von Claudia Blei-Hoch (vgl. Blei, 1998) beweisen, insbesondere durch Interdisziplinarität auszeichnet und verschiedene Bezugswissenschaften intelligent verknüpft.

Auch das 2005 gegründete Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung¹⁶, dessen Ziel es unter anderem ist, das Bewusstsein für das Medium im Allgemeinen (bei Wissenschaftlern, aber auch Erziehern, Eltern etc.) zu stärken, Qualitätskriterien und Methoden für Bilderbücher zu entwickeln, sowie praxisorientierte Forschungsprojekte zu begleiten (vgl. BIBF, 2005), verdeutlicht die Bedeutung des Bilderbuches als zukunfts-fähigen Forschungsgegenstand.

¹⁶ <http://www.bibf.uni-bremen.de> [07.06.2010]

2.2.3 Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium

Wie Willberg anmerkt, wird in über 66% der deutschen Haushalte *nicht* vorgelesen. Folglich geht er davon aus, dass dort auch wenige Bilderbücher vorhanden sind und die Kinder nicht über das Medium für das Lesen motiviert werden (Willberg, 2008, 7), woraus er auf prägnant geringere Bildungsvoraussetzungen als für Kinder, die viele Bilderbücher besitzen und denen viel vorgelesen wird, schließt (ebd., 7). Denn es ist vordergründig das Bilderbuch, durch welches die meisten Menschen erstmalig sowohl an das Phänomen *Buch* als auch an die Tätigkeit des *Lesens* herangeführt werden (Baumgärtner, 1968, 7).

Doch die Sensibilisierung für Literatur und Lesen ist nicht der einzige Vorteil, den Bilderbücher Kindern bringen: In der heutigen Medienwelt sind sie einer großen Menge verschiedener Bilder (bewegt und unbewegt) ausgesetzt und müssen lernen, sich darin zurechtzufinden. Das „statische“ Bilderbuch hält diese schnelle Welt für einen Augenblick an und ermöglicht dem Betrachter ein zeitunabhängiges Innehalten und eine flexible Zeiteinteilung, die beispielsweise beim Fernsehen nicht möglich ist (Willberg, 2008, 7). So läuft im Gegensatz zu der Handlung eines Bilderbuches eine Fernsehsendung auch dann weiter, wenn das Kind nicht mehr folgen kann oder den Sinn nicht versteht. Zwar kann dies bei der Betrachtung eines Bilderbuches ebenso geschehen, doch bleibt es an der unverständlichen Stelle stehen, ohne in der Handlung fortzufahren und bietet dem Kind so die Möglichkeit des Nachfragens, welche durch die Bezugspersonen wahrgenommen und zum Erklären genutzt werden sollte (vgl. Kapitel 2.3.2).

Ein weiterer wichtiger Aspekt und Vorteil des Mediums ist die große Vielfalt der Bilderbücher, durch die es in der Lage ist, die spezifischen Vorlieben und Stimmungen der Betrachter zu bedienen und auf diese Weise die Förderung von individuellen Begabungen und spielerischem Lernen zu ermöglichen (Willberg, 2008, 7).

Fraglich ist, ob wirklich *jedes* Bilderbuch in der Lage ist, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Wie die meisten Medienangebote lässt sich auch der Bilderbuchmarkt in zwei Hauptsegmente unterteilen: den „billigen“ Massenmarkt und den teureren, mit prämierten und pädagogisch wertvollen Bilderbüchern bestückten, Premiummarkt (Fuhs, 2006, 20).

Während das Massenmedium Bilderbuch (wie es in jedem Supermarkt oder an der Tankstelle zu erhalten ist) eine seichte und einfache Partizipation an der Bilderbuchkultur ermöglichen möchte, versucht das prämierte Produkt ästhetisch und kulturell wertvolle Inhalte zu vermitteln (Fuhs, 2006, 20).

So sind es vordergründig wohl jene überlegt gestalteten und durchdacht konzipierten Bilderbücher, die in der Bildung der Kinder einen Beitrag leisten können, wenngleich an dieser Stelle anzumerken ist, dass auch jedes „Supermarktbuch“ – eine individuelle Betreuung durch eine Bezugsperson während der Betrachtung vorausgesetzt – unter bestimmten Bedingungen einen signifikanten und lehrreichen Beitrag leisten kann.

Betrachtet man weitere Aspekte des Bilderbuches als Kommunikationsmedium, so wird deutlich, dass es dem kindlichen Betrachter wohl das erste Abbild seiner sonst nur in der Realität erlebten Umwelt vorlegt. In seiner ganz eigenen Darstellungsweise zeigt es die Welt in verschiedenen Sichtweisen, Ausschnitten und Formen, die das Kind so noch nicht kennengelernt oder interpretiert hat. Thiele bezeichnet Bilderbücher aus diesem Grunde als Phantasieangebote, in denen die: „[...] gemalten, gezeichneten, oder gedruckten Illustrationen [...] Kindern Einblicke in fremdartige, phantastische oder magische Bildwelten [...]“ (Thiele, 1986, 12) ermöglichen.

Kombiniert mit den Erfahrungen, die Kinder im Alltag sammeln, stellen sie auf diese Weise eine sinnvolle und wesentliche Ergänzung in der sozialen Entwicklung des Kindes dar (näheres bespricht Kapitel 2.3.2).

Zur abschließenden Zusammenfassung sei ergänzend die Zusammenstellung von Ursula Schmitz dargestellt, welche die Ziele der Bilderbuchbe-

trachtung in drei Kategorien unterteilt: allgemeine Ziele, Grobziele und Feinziele.

Ziele der Bilderbuchbetrachtung (Schmitz, 1997, 20)

1. allgemeine Ziele

- Sprach- und Konzentrationsförderung
- Einüben von Sozialverhalten durch gemeinsame Beschäftigung
- Hinführung zu Literatur und Kunst

2. Grobziele

- Bestätigung der kindlichen Identitätsvorstellung
- emotionale Förderung
- Problembewältigung
- Sensibilisierung für bestimmte Thematik
- Vermittlung, Vertiefung von Wissen
- Intellektuelle Förderung
- Unterhaltung, Entspannung, Spaß

3. Feinziele

Die Feinziele sollten anhand des konkreten Bilderbuches je nach Zielgruppe und individuellen Bedürfnissen erarbeitet werden.

Die von Schmitz dargestellten Ziele, sowie die zuvor erläuterten Aspekte, verdeutlichen die vielfältige Bedeutung des Bilderbuches in Hinblick auf die individuelle Entwicklung des kindlichen Betrachters und zeigen auch, dass die Entscheidung, das Bilderbuch zur interkulturellen Sensibilisierung einzusetzen, durchaus begründet ist und unter bestimmten, zu erörternden, Voraussetzungen auch gelingen kann.

2.3 Das Bilderbuch und seine Betrachter

2.3.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen der Perzeption

Nach der Betrachtung des *Mediums*, soll im Folgenden der *Betrachter* – das Kind – im Fokus des Interesses stehen.

Welche kognitiven und affektiven, also entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sind für das Verständnis verschiedener Bilderbucharten notwendig? Wie entwickelt sich das Bildverständnis? Auf welche Art und Weise lernt das Kind Bild und Text zu verknüpfen und als Handlungsablauf zu verstehen?

Das folgende Kapitel soll Antwort auf diese Fragen geben und klären, welche entwicklungspsychologische Basis zum Verständnis von Bilderbüchern notwendig ist, die – so das Ziel der Arbeit – einen interkulturell sensibilisierenden Charakter haben.

Als „*eigentliche Zeit des Bilderbuches*“ (Ewert, 1968, 82) sieht Ewert die Altersspanne zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr eines heranwachsenden Kindes. Die Zeit davor – von Ewert als „*uneigentlich*“ (1968, 82) bezeichnet – ist geprägt von einem fast ausschließlich sensorisch-motorischen Umgang mit dem Medium Bilderbuch. Von Geburt an bis etwa einem Alter von achtzehn Monaten lernt das Kleinkind seine Welt hauptsächlich durch unreflektiertes Handeln und Experimentieren (Trial-and-Error-Verfahren) zu verstehen und so durch das motorisch-sensorische Greifen zu begreifen (Ewert, 1968, 83).

Erst ab einem Alter von zwei Jahren beginnt ein Entwicklungsprozess, der wesentlich für das Verstehen von Bildern und Bilderbüchern ist: das Kind lernt nun zunehmend nicht mehr nach dem Trial-and-Error-Prinzip, sondern bezieht einen wesentlichen Faktor in seine Überlegungen mit ein: die Vorstellung (Ewert, 1968, 83).

Anstatt jeden Lernfortschritt durch unmittelbares Durchführen einer Handlung zu erreichen, gelingt es nun (wenn auch noch unvollständig),

durch bloßes Denken und Assoziieren zu lernen. Das Bilderbuch, bisher nur bloßer Gegenstand zum Zerkauen und Werfen, wird zum Anschauungsobjekt und das Kind beginnt zu begreifen, dass Buch und Bild einerseits selbst ein Objekt darstellen, sich das Abgebildete andererseits aber auch auf etwas in der Vorstellung und Umwelt des Kindes bezieht (vgl. Kain, 2006, 33).

Ewert weist jedoch darauf hin, dass sich dieser Entwicklungsprozess über eine längere Zeitspanne erstreckt und kein plötzlich eintretender Zustand ist:

„[...] die Zweijährigen versuchen durchaus noch gelegentlich, das Kaninchen im Bilderbuch zu füttern, einen gemalten Dackel anzulocken [...]. In der Regel geht erst beim Dreijährigen das Interesse über die abgebildeten Dinge selbst hinaus und richtet sich auch auf das, was diese Dinge tun [...]“ (Ewert, 1968, 84).

Diese Tatsache ist, wie auch Ewert anmerkt, in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes zu sehen – je besser sich das Kind ausdrücken kann und je mehr es versteht, umso intensiver wird es sich für Geschichten, Handlungsabläufe und Motive hinter den Bildern interessieren und den Symbolcharakter des Bildes verstehen lernen.

Das wirkliche Verständnis von zusammenhängenden Bildergeschichten ohne unterstützenden Text ist, so Ewert, erst im sechsten bis siebten Lebensjahr möglich (Ewert, 1968, 84), da es Fähigkeiten voraussetzt (z.B. Orientierung in Zeit und Raum, Erkennen wiederkehrender Personen), die erst mit Eintritt in das schulfähige Alter ausgebildet sind (ebd., 85).

Nach diesem kurzen Überblick über die entwicklungspsychologischen Grundlagen, die zum Verständnis des Bilderbuches notwendig sind, sollen mit der Entwicklung des Bild- und Sprachverständnisses zwei Aspekte näher betrachtet werden, bevor abschließend einige weitere Gesichtspunkte zu erläutern sind.

Bildverständnis

Laut Thiele ist: „[...] das Erlernen des Bildersehens [...] ein vielschichtiger psychologischer, ästhetischer, kultureller und sozialer Prozess, der von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird“ (Thiele/Steitz-Kallenbach, 2003, 39).

Während an dieser Stelle vordergründig auf die psychologischen Faktoren eingegangen werden wird, widmet sich die vorliegende Arbeit in weiteren Kapiteln insbesondere auch den sozialen (Kapitel 2.3.2), sowie kulturellen Prozessen und deren Einflussfaktoren (Kapitel 2.4).

Auch auf ästhetische Gesichtspunkte wird im Laufe der Arbeit eingegangen werden, obwohl anzumerken ist, dass dieser Aspekt aufgrund des Forschungsziels nur peripher behandelt werden wird.

Bezüglich der psychologischen Voraussetzungen zur Erfassung des Bildinhaltes sind unter anderem folgende perzeptive Fähigkeiten von entscheidender Relevanz (vgl. Dietschi Keller, 1995, 28):

- Erkennen der Objekte/Personen, die inhaltliches *Zentrum* der Illustration darstellen
- Wahrnehmung von *Dependenzen* zwischen Objekten/Personen
- Hervorheben von *Details* zur Erschließung und Ergänzung des kompletten Bildinhaltes

Dietschi Keller ergänzt diesbezüglich, dass die oben genannten Fähigkeiten bereits im Alter von drei Jahren entwickelt sind, insofern die Illustrationen hauptsächlich die nähere Umwelt und entsprechende Erfahrungsbereiche des Betrachters darstellen (Dietschi Keller, 1995, 28).

Bezüglich der Gestaltung der Illustrationen kritisiert sie entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse, die ergaben, dass: „[...] drei- bis vierjährige Kinder nur Bilder, die überschaubare, klar voneinander abgegrenzte Formen mit kräftigen Farben und ausgeprägter Flächigkeit aufweisen, wahrnehmen können“ (Dietschi Keller, 1995, 28) und widerspricht mit dem Hinweis auf die sehr schnell wachsende Herausforderung an Kinder, sich in einer visuell komplexen Medienwelt orientieren zu müssen und damit früher zu ler-

nen, auch komplizierte und vielschichtige Bilder zu verstehen (Dietschi Keller, 1995, 28).

Auch Susanne Koerber (2007, 45) sieht im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren wesentliche Voraussetzungen für das Bildverständnis gegeben. So nennt sie zum einen die in diesem Lebensalter bereits entwickelte Fähigkeit des Unterscheidens und Erkennens von Bildern im Gegensatz zu zufälligen Anordnungen (z.B. Mustern) und zum anderen die Fähigkeit, Informationen aus Illustrationen für das Verständnis der Bildintention zu nutzen.

Auch bezüglich des Erkennens von Emotionen, die auf den Bildern dargestellt werden, führt sie wertvolle Erkenntnisse an. Kinder, die oft bereits im Alter von drei Jahren Emotionen auf Bildern wahrnehmen können, richten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf bildspezifische Merkmale wie Farbgebung und Raumkomposition, anstatt nur die ihnen bekannten Alltagsspezifika wie Gesichtsausdruck und Körperhaltung zu interpretieren (Koerber, 2007, 45).

Im Jahr 2005 baten House und Rule Kinder im Alter von drei bis vier Jahren, aus sechs unterschiedlichen Tierbilderbüchern die schönste Abbildung eines Bären zu identifizieren und ihre Auswahl anschließend zu begründen (House/Rule, 2005, 283ff.).

Als Hauptauswahlgrund kristallisierte sich die Vertrautheit mit den Illustrationen heraus. Kannten die Kinder bestimmte abgebildete Gegenstände, Schauplätze oder Personen aus ihrer eigenen Erfahrungswelt oder wurden durch etwas an ihre Eltern erinnert, so nannten sie diese Abbildung als ihren Favorit.

Als weitere Kriterien nennt Kain (2006, 35):

- die Abbildung interessanter Tätigkeiten
- die Verwendung ansprechender Farben¹⁷
- spezifische Kleidungsstücke und Naturelemente

¹⁷ Die Lieblingsfarben von Kindern sind violett-rot, purpurrot, himbeer-rosa, rot, orange, lachsrosa, hellgrün, grasgrün, gelb. Kühlere Farben folgen viel später. Die „Nichtfarben“ schwarz, dunkelgrau, dunkelbraun, dunkelblau werden von Kindern jeden Alters abgelehnt. Die Einstellung zu Farben ändert sich im Laufe des Lebens nur selten bzw. langsam (vgl. Eschmann, 1989, 52).

- Charakteristika von Gesichts- oder Körperausdrücken
- die Anwesenheit von Babybären
- die Vermittlung angenehmer Gefühle

Wie das einzelne Bild vom betrachtenden Kind wahrgenommen wird, richtet sich demnach nach individuellen Aspekten, von denen einige oben erläutert wurden. Ob ein Kind das ihm angebotene Bild und schließlich das gesamte Buch versteht, ist jedoch nicht pauschal zu prognostizieren. Wesentlich sind die Anwesenheit einer Bezugsperson und die individuelle Betreuung während der Betrachtung. Deutlich wird jedoch, dass Kinder wesentlich aufnahmebereiter sind, als oft angenommen. Aus diesem Grund ist zu empfehlen, bei einem „schwierigen“ Bilderbuch nicht im Vorfeld von der Überforderung des Kindes auszugehen, sondern das Experiment unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte zu wagen und Vertrauen in die Begabung des Kindes zu setzen.

Sprachverständnis

Laut Willberg (2008, 7) sind Bilderbücher der Ausgangspunkt und die Grundlage für die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz des Erwachsenen. Die umfassende Lektüre von Bilderbüchern wirkt sich aus diesem Grund fördernd auf die weitere „Lesekarriere“ von Kindern aus und sollte Pflichtbestandteil in jedem Haushalt und jeder Bildungseinrichtung sein.

Doch wie lernen Kinder verstehen?

Im Alter von sieben bis acht Monaten beginnt das Verständnis einzelner Worte, wobei es sich dabei häufig um den Namen des Kindes bzw. von Familienmitgliedern oder bekannte und häufig benannte Objekte handelt. Bis zum zwölften Lebensmonat ist ein eher geringer Anstieg der neu verstandenen Worte zu verzeichnen, bevor dann eine regelrechte „Wortexplosion“ (im Alter von eineinhalb Jahren) stattfindet. Während diese rezeptiven Fähigkeiten stets etwas eher erlernt werden, folgt der aktive Sprachgebrauch zeitlich jeweils etwas versetzt (Kain, 2006, 36).

Im Alter von 20 Monaten werden erste Wortkombinationen verstanden und wenig später auch aktiv benutzt (vgl. Grimm, 2002, 36), bevor dann kurz vor Erreichen des dritten Lebensjahres Syntax und Morphologie die gesprochene Sprache vervollständigen und zum Verständnis auch schwieriger Konstruktionen beitragen – ein Entwicklungsprozess, der ungefähr bis zum sechsten Lebensjahr und darüber hinaus andauert (Kain, 2006, 36).

Payne (1994, 427 ff.) weist darauf hin, dass das Vorlesen von Bilderbüchern die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten nachweislich verbessere, da es den Austausch über den Handlungsablauf fördere und das Kind verstärkend für das Buch interessiere.

Da Kinder bereits im Alter von vier Jahren in der Lage sind, einfache Handlungsabfolgen zu verstehen, befürwortet Kain die Verwendung von Bilderbüchern mit simplen Geschichten und überschaubaren Texten bereits ab diesem Alter und empfiehlt eine sukzessive Steigerung zu komplexeren Geschichten (Kain, 2006, 38). Diese Altersangaben sind, wie zuvor bereits mehrfach vermerkt, jedoch als grobe Richtlinien zu verstehen und sollten den individuellen Voraussetzungen des Kindes angepasst werden.

Weitere entwicklungspsychologische Aspekte

Ob das Bilderbuch überhaupt vom Kind angenommen wird, unterliegt einer Vielzahl von Faktoren, die abgesehen von den rein kognitiven Fähigkeiten wie dem Verstehen des Bildes oder der Sprache von wesentlicher Bedeutung sind.

Laut Kallenbach (2003, 53) ist in erster Linie die Ähnlichkeit der Buchthematik zu der Umwelt und dem Empfinden des Kindes ausschlaggebend, wobei die Handlung mitnichten der Realität entsprechen muss – wesentlich, so Kallenbach, ist das Entwickeln von Phantasie als Voraussetzung zur emotionalen Verarbeitung menschlicher Handlungen.

Diese Fähigkeit, welche Kinder bereits im Kindergartenalter erlernen, ermöglicht den Austausch mit anderen während des Bilderbuchbetrachtens

(Kallenbach, 2003, 58), wobei Kallenbach vermerkt, dass Kinder in diesem Alter noch *nicht* in der Lage sind, sich *über* eine Erzählung auszutauschen:

„Kindergartenkinder haben in der Regel noch nicht die emotionale Distanz zu einem Bild oder Text. Vielmehr befinden sie sich mitten im Bild oder im Text, der gelesen wird. Kinder, die die Fähigkeit zum [...]Fantasieren erlernt haben, verbleiben über einige Jahre hinweg in einem Übergangsraum zwischen Fantasie und Realität.“

(Kallenbach, 2003, 58)

Abschließend sei an dieser Stelle ein letzter Aspekt genannt, der wesentliche Voraussetzung für die Arbeit mit Kindern und Bilderbüchern ist: die Fähigkeit des Zuhörens (vgl. Dietschi Keller, 1995, 30).

Laut Dietschi Keller ist die Entwicklung dieses Aspektes nur schwer zeitlich festzulegen. Während einige Kinder bereits im Alter von zwei Jahren ihre Aufmerksamkeit über eine längere Zeitspanne einer vorlesenden/erzählenden Person widmen können, gelingt anderen dies erst Jahre später.

Um die zahlreichen, in diesem Kapitel besprochenen Aspekte beim einzelnen Kind individuell zu bewerten, empfiehlt sich die Verwendung der „Checkliste zur Einschätzung kognitiver Fertigkeiten im Umgang mit Bilderbüchern“ von Winfried Kain (2006, 46), die ein zusammenfassendes Gesamtbild des Kindes in den Kategorien: Betrachtungszeit, Visuelle Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Sprach- und Textverständnis, sowie Konzeptbildung ermöglicht.¹⁸

2.3.2 Die Rolle des Bilderbuches in der kindlichen Sozialisation

„Wer in der gemalten Welt zu sehen gelernt hat, der wird auch seine Umwelt mit neuen Augen sehen.“(Ewert, 1968, 87)

Beginnend mit diesem Zitat soll im Folgenden darauf eingegangen werden, welchen Stellenwert das Bilderbuch in der sozialen Entwicklung des Kindes einnimmt. Während in den vorigen Kapiteln psychologische Aspekte im Vordergrund standen, soll nun die Funktion des Mediums in

¹⁸ die Checkliste befindet sich im Anhang dieser Arbeit, S. 109

Bezug auf die gesellschaftliche Orientierung des Kindes dargestellt und erläutert werden.

Dietschi Keller sieht die Kinder- und Jugendliteratur, zu der das Bilderbuch zweifelsohne gehört, als Teilprozess der gesellschaftlichen Sozialisation, in dessen Angebot die individuellen Bedürfnisse des Lesers erkannt und kanalisiert werden (Dietschi Keller, 1995, 17).

Auch Kretschmer (2003, 12) weist auf die Bedeutung des Bilderbuches als soziale Entwicklungshilfe hin, indem er den Einfluss auf die Herausbildung von Empathie – durch das Einfühlen in die Perspektive des anderen, sowie die Übernahme fremder Empfindungen – mit Hilfe des Bilderbuches betont.

Durch die Darstellung und Beschreibung ausgleichender Welten, sowie durch Vorbildcharaktere, deren Handlungen als Identifikation fungieren, schaffe das Bilderbuch Anreize für das betrachtende Kind, sich positiv in der realen Umwelt zu verhalten (Dietschi Keller, 1995, 17).

Um diese Wirkung zu maximieren, sollte bei der Erstellung des Bilderbuches die Orientierung an der Erfahrungswelt des Kindes im Mittelpunkt stehen, damit es je nach dessen individuellen Fähigkeiten die Möglichkeit hat, in umfassendem Maße von der Botschaft des Buches zu lernen und zu profitieren (Dietschi Keller, 1995, 17).

Dabei ist unter anderen auch zu beachten, dass das Kind zunächst seinen momentanen emotionalen Zustand auf die Geschehnisse in seiner Umgebung überträgt – ist es selbst traurig, so empfindet es beispielsweise auch die Figuren in einem Buch als traurig, auch wenn dem gar nicht so ist (vgl. Ewert, 1968, 85). Logische Schlussfolgerung ist, dass die intendierten Emotionen innerhalb einer Bilderbuchgeschichte das Kind im Grunde nicht erreichen können, was in besonderem Maße im Hinblick auf die Darstellung komplizierter Charakterzüge (wie Schadenfreude, Mitleid, Trauer etc.) zu beachten ist (Ewert, 1968, 85).

Hier spielt die Bezugsperson eine wesentliche Rolle, da es ihre Aufgabe ist, zu erkennen, inwiefern das Kind die Intention des Buches zu verstehen in der Lage ist, beziehungsweise ob Erklärungsbedarf besteht. Denn auch

wenn nicht jede Emotion verstanden wird, haben „[...] die Bilder von Menschen, Tieren, Dingen [...] für das Kind so viel Wirklichkeitscharakter, daß sie echte Partner sein können“ (Ewert, 1968, 86).

Dies zeigt deutlich, dass ein Bilderbuch mehr als ein paar bunte Seiten zwischen zwei Pappeinbänden darstellt und für das Kind durchaus elementar in seiner Entwicklung sein kann. Auch wenn die Gefahr der Überbewertung der erzieherischen Funktion des Bilderbuches besteht, sei doch die herausragende Rolle des Bilderbuches hervorzuheben, da es dem Kind Sichtweisen eröffnet, die es im realen Leben oft nicht erwerben kann (vgl. Blei-Hoch, 2008, 75 ff.).

Damit ist auch die Orientierung in einer Umwelt gemeint, die zunehmend durch immer vielfältigere Kultureinflüsse geprägt ist. Laut Blei-Hoch sind es oft die fehlenden Berührungspunkte und die daraus resultierende Koexistenz der Individuen, die Spannungen, Vorurteile und zum Teil auch Diskriminierung zur Folge haben kann (Blei-Hoch, 2008, 91).

Im Gegensatz zu der Auffassung vieler Erwachsener sind bereits Kinder im Vorschulalter für diese Spannungen sensibilisiert und reagieren mit starren Ansichten bis Ablehnung auf Kinder mit Migrationshintergrund – wie sie es zuvor bei Erwachsenen oder Gleichaltrigen beobachtet haben (Blei-Hoch, 2008, 91). Auch hier, so Blei-Hoch, kann das Bilderbuch „[...] als Hilfsmittel zur Förderung der Toleranz und des Verständnisses für unsere multikulturelle Gesellschaft“ (Blei-Hoch, 2008, 91) dienen.

So wird erneut die Prägnanz interkultureller Bildung im Kindesalter verdeutlicht, welche bereits im Kapitel 2.1.3 diskutiert wurde und zu dessen Gelingen das Bilderbuch, wie unter anderem durch Blei-Hoch dargelegt, einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

Auch Thiele ist der Auffassung, dass das Bilderbuch allzu oft lediglich als „schöne Nebensache“ (Thiele, 1986, 15) diene und seine Bedeutung insbesondere auch für die soziale Entwicklung des Kindes unterschätzt werde. Zur Begründung führt er Forschungsergebnisse an, die den Einfluss von Bilderbüchern auf die Einstellungs- und Meinungsentwicklung von Kindern verdeutlichen (Thiele, 1986, 15) und erläutert in vielen seiner Arbei-

ten die Frage nach der „Kindgemäßheit“ von Bilderbüchern, die es anschließend zu betrachten gilt.

Kindgemäß, das bedeutete (zum Teil bis in die Gegenwart hinein) für die Produktion von Bilderbüchern oft die Darstellung einer sprichwörtlichen „Bilderbuchwelt“ ohne Ecken und Kanten und fern von jeglichen Konflikten. Dass auch die Lebenswelt von Kindern zum Teil durch Ängste, Konflikte oder Notsituationen bestimmt wird, mit denen sie umzugehen erlernen müssen, schlägt sich in der Entwicklung von relevanten Buchangeboten zu ungenügend nieder (vgl. Thiele, 1986, 16).

Viele Pädagogen sind der Auffassung, dass ein realistisches Abbild der Welt (inklusive Tabus und Negativaspekten) den „Schonraum Kindheit“ zerstöre und sehen in der Ausblendung und Verdrängung dieser Aspekte eine gängige Schutzmaßnahme (Thiele, 2003, 189).

Thiele jedoch beschreibt das Kindgemäße wie folgt:

„Freigelegt und entkernt von allem pädagogisch-moralischen Ballast bedeutet kindgemäß doch genau das Gegenteil: dem Kind die ihm eigene Neugier zu befriedigen, [...] ihm vor allem Spielräume für eigene Entfaltung zuzugestehen. Das kindgemäße Bild müsste zur Entdeckung auffordern, Fragen stellen, Rätsel aufgeben. Aber genau das Gegenteil ist gemeint, wenn [...] Kindgemäßheit eingeklagt wird: alles soll schon gesagt und erklärt sein, nichts darf rätselhaft oder schwierig sein. [...]“
(Thiele, 2003, 189)

und kritisiert damit die überholte Definition vieler Erziehungswissenschaftler als hindernden Faktor in der „Emanzipation der Kinderbuchillustration“ (Thiele, 2003, 189).

Auch Heike Bürger-Ellermann schließt sich in ihrer Betrachtung der sozialen Realität im Bilderbuch dieser Meinung an. Als Begründung für die fehlende Darstellung von Konflikten in Bilderbüchern nennt sie auf Seiten der Erziehungsberechtigten folgende drei Aspekte, die sie später widerlegt (Bürger-Ellermann, 1986, 26):

1. In einer konfliktbesetzten Welt sollte zumindest in der Kindheit noch der Schein des Guten gewahrt bleiben.
2. Kinder, welche ihre Realität oft ohne Sorgen und Ängste erleben, sollten durch die Darstellung von Problemen in Bilderbüchern nicht verängstigt bzw. emotional und kognitiv überfordert werden.

3. Die Darstellung einer positiven und harmoniebesetzten Realität (im Bilderbuch) könnte in der Lage sein eine sinnvolle und entlastende Funktion auszuüben.

In der Widerlegung dieser Aspekte argumentiert Bürger-Ellermann vor allen Dingen mit der Tatsache, dass Kinder die Wirklichkeit keineswegs konfliktfrei und fern sozialer Realitäten wahrnehmen (1986, 26). Des Weiteren ist sie der Auffassung, dass sich die Darstellung von Problemen nicht zwingend negativ auf das emotionale Gleichgewicht von Kindern auswirkt. Der entlastenden Funktion von positiv gefärbten Bilderbuchinhalten gibt sie jedoch recht und plädiert aus diesem Grund für Bilderbücher, welche der sozialen Wirklichkeit der Betrachter zumindest Beachtung schenken und sie individuell darstellen, anstatt nur zu beschönen bzw. zu verdrängen (Bürger-Ellermann, 1986, 26).

Betrachtet man den unmittelbaren Einfluss des Bilderbuches auf die Modellierung der kindlichen Weltsicht (Schmitz, 1997, 171), stellt sich abschließend die Frage, wie *real* ein Bilderbuch sein darf:

„Es ist ja keineswegs gleichgültig, ob ein Kind ein optimistisches oder ein pessimistisches Bild von der Welt erhält, ob es das Leben als interessant und aufregend oder als bedrohlich und mühselig sehen lernt. [...] Ein Bilderbuch kann noch so sorgfältig hergestellt, [...] gestaltet, [...] getextet sein – wenn seine Botschaft das Kind bewußt oder unbewußt ängstigt oder deprimiert, wenn sie Werte, die für unser Zusammenleben wichtig sind, in Frage stellt oder lächerlich macht, wenn sie sein Vertrauen [...] erschüttert, kurz, wenn seine zentrale Botschaft pädagogisch nicht zu verantworten ist, schadet es dem Kind.“ (Schmitz, 1997, 171 f.)

Mit dieser Aussage plädiert Schmitz weniger auf die Darstellung einer heilen Welt, als vielmehr auf den Anspruch an das Buch, die Realität als gestaltbar und lebenswert darzustellen (ebd., 171), was für das Kind einen wesentlich höheren Mehrwert darstellt, als das Betrachten einer Umgebung, die auf diese Weise in der Wirklichkeit nicht existiert und die ihm bei der Bewältigung seines Alltages nicht hilfreich zu sein vermag.

Bleibt anzumerken, dass die obigen Ausführungen nicht den Anspruch haben jedes Bilderbuch zu abzulehnen, welches die Welt nicht in ihrer Realität darstellt. Im Gegenteil: Kinder brauchen Phantasiewelten. Die Bemühungen in der Kinderbuchproduktion sollten jedoch *auch* die reale

Umwelt des Kindes thematisieren, um – neben der Entführung in Leichtigkeit und Phantasie auch einen wesentlichen Beitrag zur Sozialisierung des Kindes in seinem alltäglichen Umfeld zu leisten.

2.3.3 Die Rolle der Bezugspersonen

Nachdem die Bedeutung der Bezugsperson in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrfach erwähnt wurde, widmet sich das folgende nun genauer dieser Thematik.

Das Bilderbuch lediglich als „Beruhigungsmittel“ (Ewert, 1968, 87) zu benutzen und es dem Kind ausschließlich zur selbstständigen Beschäftigung zu überlassen, verfehle in vielerlei Hinsicht die Intention der Kinderbuchautoren und -illustratoren.

Wie Ewert anmerkt, kann „[...] das Bilderbuch [...] seine eigentliche Funktion nur entfalten, wenn Kind und Erwachsener zunächst gemeinsam betrachten, erzählen, benennen und wieder erkennen“ (Ewert, 1968, 87).

Das bedeutet nicht, dass das Kind später nicht in der Lage sein wird, sich mit einem ihm bekannten und vertrauten Buch auch allein zu beschäftigen; die gemeinsame Entdeckung fördert die zukünftige selbstständige Auseinandersetzung mit dem Medium Buch und ist daher von wesentlicher Bedeutung.

Doch welche Faktoren beeinflussen die Entstehung einer „Bilderbuchkultur“ (Kain, 2006, 43) innerhalb einer Familie?

Winfried Kain hat wesentliche Einflussfaktoren zusammengestellt, wobei er darauf hinweist, dass nicht jeder Faktor die dargestellten Auswirkungen nach sich ziehen muss. Dennoch enthält die Übersicht relevante Aspekte, die für das Verständnis der Rolle der Bezugsperson wesentlich sind und aus diesem Grund hier dargestellt werden sollen:

Einflussfaktoren	Mögliche Auswirkungen auf die Häufigkeit und Qualität des Vorlesens von Bilderbüchern
Sozioökonomischer Status	Niedriger sozialer Status und Einkommen geht tendenziell einher mit geringerer Anzahl von Bilderbüchern im Haushalt, geringerer Häufigkeit des Vorlesens
Kultureller Hintergrund	Unterschiedlicher Zugang zu Bilderbüchern Unterschiedliche Gewichtung des Vorlesens und Geschichtenerzählens
Bildungsstatus der Eltern	Höherer Bildungsstatus geht tendenziell einher mit Verwendung vielfältigerer Bilderbucharten, Präsentation anspruchsvollerer Bilderbücher Vermehrtes und ausführlicheres Besprechen von Bilderbüchern
Erhöhter familiärer Stress	Geringere Zeit und Muße zum Vorlesen
Erziehungsstil	Unterschiede in der Art und Weise, ob und wie Bilderbücher präsentiert und insbesondere besprochen werden
Elterliche Wärme und Sensitivität für die Bedürfnisse des Kindes	Vorlesen als Ritual beim Schlafengehen Genießen der emotionalen Nähe beim Vorlesen
Mangelnde Lesefähigkeit der Eltern	Geringe oder keine Verwendung von Bilderbüchern mit Text
Gleichgültige oder negative Einstellung gegenüber Lesen	Geringe Kontinuität im Umgang mit Bilderbüchern Mangelnde Verwendung von Bilderbüchern, insbesondere auch bei Vätern
Mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache bei Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache	Geringe oder keine Verwendung von deutschsprachigen Bilderbüchern Geringe Verfügbarkeit von Bilderbüchern in der Muttersprache

Quelle: Soziale und familiäre Einflussfaktoren auf die „Bilderbuchkultur“ einer Familie (Kain, 2006, 43)

Die dargestellten Einflussfaktoren verdeutlichen in erster Linie die Bedeutung des Vorlesens für Kinder und die Tatsache, dass Eltern und andere Bezugspersonen einen signifikanten Einfluss auf das Entstehen einer Bil-

derbuchkultur und den Umgang mit dem Medium haben und das Kind gewissermaßen in deren Abhängigkeit steht.¹⁹

Daher sollte jeder Bezugsperson bewusst sein, dass Bilderbücher als Medium der „Ein-Weg-Kommunikation“ dem Leser zwar die Möglichkeit zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Verarbeitung bieten, das Kind aber dazu nur eingeschränkt fähig ist. Wie unter anderem Dietschi Keller und Engelbert-Michel anmerken, ist der kindliche Betrachter stark von einer Bezugsperson abhängig, die es bei der Verarbeitung des Buchinhaltes leitet und zum Teil auch beeinflusst (Dietschi Keller, 1995, 16; Engelbert-Michel 1998, 17f.).

Dabei ist jedoch das simple Vortragen des Textes nicht ausreichend, denn wie Wieler (1997, 42) anmerkt, ist dieses Vorgehen kombiniert mit dem unreflektierten Betrachten der Illustrationen besonders für jüngere Kinder im Alter von circa vier Jahren ungeeignet (Wieler, 1997, 42), da sich das Zusammenspiel von Bild und Text dem kindlichen Betrachter ohne Erklärung nur schwierig oder gar nicht erschließt.

Es ist vielmehr die Aufgabe der Bezugsperson, gemeinsam mit dem Kind, die Intention des Buches zu verstehen, zu verarbeiten und zu erklären. Auf diese Weise erlebt das Kind den Erwachsenen oft erstmalig nicht als den „Allwissenden“, sondern als eine Person, die, genau wie es selbst, ein Buch braucht, um sich zu informieren beziehungsweise für einige Dinge keine Erklärung finden kann (Blei-Hoch, 2008, 72). Zusätzlich kann die Bezugsperson dazu beitragen, das Kind zum kritischen Reflektieren anzuregen anstatt die Botschaft des Buches unüberlegt als gegeben und wahrhaftig hinzunehmen. Auf diese Weise eignen sich auch Bilderbücher, welche die Bezugsperson – verantwortlich für die Auswahl des Buches – selbst nie wählen würde, zur Arbeit mit dem Kind und fördern im Gespräch die Entwicklung der Kritikfähigkeit (Blei-Hoch, 2008, 73).

¹⁹ An dieser Stelle sei der Hinweis auf fortführende wissenschaftliche Untersuchungen gegeben, welche das gemeinsame Bilderbuchlesen von Erwachsenen und Kindern fokussieren und unter entwicklungspsychologischen und sprachwissenschaftlichen Aspekten untersuchen. Sowohl Silvia Schneider (1995) als auch Barbara Braun (1995) haben auf diesem Gebiet bedeutende empirische Arbeit geleistet, die an dieser Stelle zwar zu weit führen würde, deswegen aber nicht von mindermem Interesse ist.

Auch in Bezug auf die Bewältigung von Alltagsproblemen kann die Bezugsperson mit Hilfe des Bilderbuches zu dessen Lösung beitragen. Anstatt das Kind direkt mit der Angelegenheit zu konfrontieren, schafft das Bilderbuch einen gewissen Abstand und erleichtert auf diese Weise das Gespräch über oft schwierige Themen (vgl. Blei-Hoch, 2008, 71).

Wie bereits erwähnt, ist es hauptsächlich die Bezugsperson, nicht das Kind selbst, welches das Bilderbuch auswählt und damit vor eine oft große Herausforderung gestellt wird, da die meisten sich seit ihrer eigenen Kindheit, insbesondere aus dem Blickwinkel eines Erwachsenen, nicht mehr mit dem Medium Bilderbuch auseinandergesetzt haben:

„Angesichts dieser unzulänglichen Vorbereitung ist es nur allzu verständlich, daß Eltern, die ihr Interesse nach langer Zeit wieder auf Bilderbücher richten, hilflos und überfordert sind.“ (Thiele, 1986, 8)

Oft scheuen sie sich vor der Auseinandersetzung mit dem breit gefächerten Angebot an wertvollen und weniger geeigneten Bilderbüchern und verlassen sich auf die Bücher, welche sie selbst als Kinder gelesen haben und die ihnen aus diesem Grund vertraut erscheinen. Die Bemühungen der Kinderbuchautoren, aktuelle Bilderbuchinhalte anhand neuer wissenschaftlicher Forschungsergebnisse verschiedener Bezugswissenschaften zu gestalten, findet bei diesem Vorgehen wenig Beachtung, was besonders auch in Bezug auf den Einsatz von Bilderbüchern zur interkulturellen Sensibilisierung (ein sehr junges Forschungsfeld) von Nachteil ist.

Ob und welche Bilderbücher die Bezugsperson zum Betrachten und Vorlesen anbietet, hängt also vordergründig von deren eigenem Zugang zum Medium ab, welcher sich laut Kain (2006, 50) unter anderem in folgenden Einflüssen und Aspekten manifestiert:

- die eigene Sozialisation mit Bilderbüchern
- die eigene Konzeption vom Kindsein
- die Einstellung gegenüber Tabuthemen
- die Haltung gegenüber geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen

Es wird deutlich, dass weniger die individuelle Eignung eines bestimmten Buches für das Kind im Vordergrund steht, als vielmehr der Wille und die Bereitschaft der Bezugsperson, dem Kind eine bestimmte Thematik mit Hilfe des Bilderbuches zu eröffnen (Fuhs, 2006, 28).

Abschließend sei hervorzuheben, dass das Bilderbuch bei Weitem nicht das einzige Medium ist, über das Bezugspersonen Werte und moralische Vorstellungen vermitteln können. Nur, wenn auch die Orientierung in anderen Lebensbereichen und Medienwelten (Fernsehen, Alltagsrealität, Computer/Internet etc.) von den Bezugspersonen mit individueller Hingabe betreut wird, kann auch das Bilderbuch seinen positiven Beitrag leisten:

„Kinder brauchen das Bilderbuch nicht, um sich mit den darin vermittelten Werten auseinander zu setzen, aber so lange Erwachsene das Bilderbuch brauchen, um mit Kindern in Kontakt und in einen Austausch über das Leben zu treten, wird sich das Bilderbuch weiterentwickeln und Teil der Kinderkultur bleiben.“ (Fuhs 2006, 28)

Sind die Eltern in ihrer Rolle als Bezugsperson nicht in der Lage die Relevanz des Mediums zu erkennen und ihr Kind individuell im Umgang mit Bilderbüchern zu betreuen, liegt die Verantwortung bei den Bezugspersonen außerhalb des Elternhauses in Kindertagesstätten und anderen Betreuungseinrichtungen im Vorschulbereich.

Sie können das Interesse und die Motivation für die Arbeit mit Bilderbüchern wecken und die Eltern teilweise aus der Pflicht nehmen – keine Ideallösung, aber ein erster Schritt.

2.4 Interkulturelles Lernen mit Kinderbilderbüchern

2.4.1 Zum aktuellen Forschungsstand

Bezug nehmend auf die sehr junge Forschungstradition der Bilderbuchforschung im Allgemeinen, lässt sich auch für die wissenschaftliche Betrachtung des Bilderbuches unter interkulturellen Aspekten ein ähnliches Bild zeichnen. Zwar gibt es Versuche und Untersuchungen, die den Sachverhalt der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur zu klären versuchen, doch geschieht dies in erster Linie mit Blick auf den Einsatz von Büchern fremdsprachiger Autoren im Unterricht oder Kindergarten. Dies soll jedoch nicht der Fokus dieser Arbeit sein, die in erster Linie zu untersuchen versucht, in welcher Art und Weise deutschsprachige (in deutscher Sprache auf dem Markt erschienene) Bilderbücher die Thematik der interkulturellen Sensibilisierung aufgreifen und dem Betrachter erste Schritte des interkulturellen Lernens ermöglichen.

Doch welche Bücher eignen sich zur Erreichung dieser Zielstellung?

Verwiesen sei diesbezüglich auf die in einigen Buchhandlungen vorzufindende Abteilung „Interkulturelles“, welche sehr unterschiedliche Literatur enthält (und damit eine einheitliche Definition interkultureller Bücher unmöglich macht). Dort findet sich oft eine große Auswahl an Büchern, die sich vor allen Dingen durch ihre Diversität auszeichnet: Bücher zur „Dritten Welt“, über Reisen in andere Länder und aus anderen Ländern, sowie Publikationen zum Nationalsozialismus, sind nur einige Beispiele.

Hollstein und Sonnenmoser verweisen auf das Angebot von zur interkulturellen Erziehung beitragender Publikationen auf dem deutschsprachigen Buchmarkt und differenzieren diese in folgende fünf Kategorien (Hollstein/Sonnenmoser, 2006, 226):

1. Bilderbücher einheimischer (ausländischer) Verfasser, die ihr Heimatland vorstellen möchten
2. Realitätsgetreue Bilderbücher, die den Alltag und die Kommunikation Gesellschaften kultureller Diversität darstellen

3. Bilderbücher, die Herausforderungen des (interkulturellen) Alltags in Phantasiewelten (Märchen, Tiergeschichten etc.) übertragen
4. Bilderbücher aus anderen Kulturen
5. Migrationsliteratur

An dieser Vielschichtigkeit wird bereits deutlich, wie viele Bereiche der Literatur den Anspruch des *Interkulturellen* für sich zu beanspruchen versuchen und wirft die Frage auf, welche Zielstellung inwieweit verfolgt werden soll.

In vielen Forschungspublikationen zur interkulturellen Literatur wird deutlich, dass mit „interkulturell“ vordergründig „antirassistisch“ gemeint ist, aus welchem Grund es zu diesem Aspekt auch die meisten Untersuchungen gibt.²⁰

Für Blei-Hoch (2008, 66) wie auch für Dietschi Keller dient das Bilderbuch als Hilfsmittel zur Sensibilisierung für Toleranzbewusstsein und verständnisvolles Verhalten gegenüber anderen:

„Das in frühen Jahren aufgebaute Problemverständnis ist eine wichtige Basis für die spätere Einstellung und den späteren Umgang mit Menschen anderer Ethnien, die in unserer Kultur mit uns zusammen leben.“
(Dietschi Keller, 1995, 92)

Durch die Darstellung in Bilderbüchern eröffne sich bereits Kindern im Vorschulalter die Beschäftigung mit dieser Thematik. Trotz dieser Signifikanz, wird die Vermittlung von Kultur über Bilderbücher, beziehungsweise das Potenzial der interkulturellen Sensibilisierung mit Hilfe des Mediums, nur unzureichend untersucht, was sich, wie auch Blei-Hoch anmerkt, in der geringen Anzahl von Forschungspublikationen niederschlägt (Blei-Hoch, 2008, 66). Auch Nünning (2000, 123) vermerkt diesbezüglich, dass die Entwicklung einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens noch zu unzureichend erforscht ist und vor allem empirische Studien fehlen.

²⁰ Heidi Rösch hat zu dieser Thematik umfassende Forschungen angestrebt, die sich in der Beschreibung der „interkulturellen Lesearten“ (u.a. Rösch, 2000, 259 ff.) widerspiegeln. Da sich ihre Untersuchungen auf diesem Gebiet vordergründig der textuellen Literatur und weniger dem Bilderbuch widmen, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen, jedoch zur weiteren Forschung auf dem Gebiet des (Anti-)rassistischen in der Kinder- und Jugendliteratur hingewiesen werden.

Dieser Meinung schließt sich auch Bredella an, der den Aspekt der Unterscheidung von „*literarischem und lebensweltlichem Fremdverstehen*“ (Bredella, 2000) hervorhebt: seiner Meinung nach gilt es in erster Linie zu untersuchen, inwieweit die Fähigkeit des Einfühlens in literarische Figuren (literarisches Fremdverstehen) auch die Kommunikationsfähigkeit im Alltag begünstigt (lebensweltliches Fremdverstehen), also ein Transfer stattfindet. Erste Untersuchungen bestätigten die fördernde Wirkung des literarischen Fremdverstehens auf die Realität, wobei sie aber keinesfalls als Ersatz ausreichen, um den richtigen und interkulturellen Umgang mit anderen Personen zu erlernen (vgl. Bredella, 2000, 162).

Die aktuell ausführlichsten Forschungstendenzen zur Untersuchung des interkulturellen Aspektes in Kinderbilderbüchern finden sich wohl bei Claudia Blei-Hoch, die in ihrer Dissertation (Blei, 1998) die bild- und sprachästhetische Darstellung des Eigenen und Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch untersucht und dabei zu richtungweisenden Ergebnissen gelangt.

Auffällig sei in vielen der von ihr untersuchten Bilderbüchern sowohl die Widersprüchlichkeit zwischen der Alltagsrealität des Kindes und deren Darstellung im Buch, als auch die Unverhältnismäßigkeit der pädagogischen Zielstellung und deren künstlerischer Realisierung:

„Moniert wird mit Recht, daß unrealistische Harmonisierungen und penetrante Pädagogisierungen – gepaart mit simplen, stereotypen bild- und sprachästhetischen Wahrnehmungsmustern – nur annähernd ein Spiegelbild der tatsächlichen, vielgestaltigen Erlebniswelt der Kinder im interkulturellen Alltag sind.“ (Blei, 1998, 88)

So kritisiert sie insbesondere die Auffassung, dass *fremd* in der Bilderbuchwelt oft durch traurige, sozial isolierende, einsame und ausgrenzende Charaktere und Handlungsabläufe dargestellt werde, die wenig dem Alltag des Kindes, umso mehr aber anscheinend der traditionellen Begriffsauffassung der Erwachsenen entspreche, die für die Auswahl und Produktion der Bücher verantwortlich sind (Blei, 1998, 88).

Anstatt sich in die wahre Welt eines Kinderlebens zu wagen und reale Thematiken – und auch Probleme – zu thematisieren, scheinen die meisten Kinderbuchautoren nach wie vor das Ausweichen auf Ersatzcharaktere

und -handlungen zu bevorzugen, was sich in der Vielfalt von Tieren als Handlungs- und vor allem Problemträger niederschlägt (vgl. Blei, 1998, 89).

In Zukunft wird die größte Aufgabe der Forschung auf dem Gebiet der interkulturellen Aspekte in Bilderbüchern sein, disziplinäre Grenzen zu überwinden und mit Hilfe aller Bezugswissenschaften zu ergründen, wie der kindliche Rezipient die dargestellte Thematik aufnimmt und in die Intention des Buches in der Realität zu verwirklichen im Stande ist.

2.4.2 Möglichkeiten und Grenzen

Während im Verlauf der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach die Wirkung des Bilderbuches auf die Entwicklung der kindlichen Identität im Fokus der Betrachtung stand, soll nun näher auf die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes des Mediums zur interkulturellen Sensibilisierung eingegangen werden.

Diesbezüglich sei zunächst vermerkt, dass die *individuelle* Bearbeitung eines Bilderbuches existenziell für das Erreichen der pädagogischen Zielstellung ist.

Besonders bei Bilderbüchern mit schwierigen oder problembehafteten Handlungsabläufen (Darstellung von Tabus, Auftauchen von Konflikten etc.) ist es von großer Relevanz, das betreffende Medium mehrmals zu betrachten und sich die Thematik, gemeinsam mit dem Kind, langsam zu erschließen (Schmitz, 1997, 60), dabei jedoch eine zu intensive erzieherische „*Ausschlachtung*“ (Kain, 2006, 56) zu verhindern, indem zwar einige relevante Bücher, nicht aber jedes betrachtete Bilderbuch umfassend „erörtert“ werden.

Mit folgenden didaktischen Methoden nennt Kain (2006, 56ff.) nur einige Möglichkeiten, die bei der Bearbeitung eines Bilderbuches im pädagogischen Sinne (insbesondere in Bildungseinrichtungen, aber auch im privaten Umfeld) für das Verstehen des Inhaltes förderlich sein können:

- Arbeit mit den Illustrationen vor dem eigentlichen (Vor)lesen (Kain, 2006, 56)
- Vorstellung des Bilderbuchautors und -illustrators (ebd., 57)
- aktive Partizipation der Betrachter beim Vorlesen anstatt bloßes Zuhören (ebd., 57)
- Einsatz von Handpuppen o.ä. zur Fragestellung (ebd., 57)
- Szenische Umsetzung der Buchhandlung oder Einzelszenen (ebd., 58)
- kreatives Umsetzen des Buchinhaltes durch Malerei, Basteln, Gestalten von Collagen etc. (ebd., 58)

Je nach Methode eignen sich diese Vorschläge für verschiedene Alters- und Zielgruppen und sollten je nach Voraussetzungen und Fähigkeiten der Betrachter individuell eingesetzt und gewissenhaft durchgeführt werden.

Zur Verdeutlichung der Relevanz des richtigen pädagogischen und didaktischen Umganges mit einem ausgewählten Bilderbuch soll zusätzlich das Unterrichtsexperiment von Katharina Bobe (2002, 182ff.) erläutert werden, die mit Schülern des dritten Schuljahres (acht- bis neunjährige Kinder) didaktische Realisierungsmöglichkeiten des prämierten Kinderbilderbuches „*Irgendwie Anders*“²¹ (Cave, 1994) prüfte und bewertete.

Intention dieser Fallstudie war es laut Bobe zu erforschen:

„ [...] ob die Rezeption von Außenseiterliteratur im Klassenverband zu Empathie sowie Perspektivenübernahme anregt und somit das literarische Fremdverstehen fördert; inwieweit es den Kindern auf der Basis einer Literaturrezeption möglich ist, durch den Transfer der Erkenntnisse auf ihre Alltagsrealität auch lebensweltliches Fremdverstehen auszubilden; welche Variationsgrade der Fremdverstehensentwicklung auftreten; ob und aus

²¹ Das Buch von Autorin Kathryn Cave und Illustrator Chris Riddell (Originaltitel: „Something else“) erschien in deutscher Übersetzung erstmalig 1994 und wurde im Jahr 1997 mit dem „UNESCO Prize for Children’s and Young People’s Literature in the Service of Tolerance“ prämiert. Die blaue Phantasiegestalt „Irgendwie anders“ lebt zurückgezogen und von seiner Umwelt aufgrund seines Aussehens und Verhaltens ausgeschlossen und verspottet, bis es dem hellbraunen Wesen „Etwas“ begegnet und gemeinsam mit ihm lernt, dass jeder auf seine Weise „anders“ ist.

welchen Gründen der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht das Fremdverstehen in besonderem Maße fördert.“ (Bobe, 2002, 185)

Während in der einen Gruppe das Buch in einem handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsverfahren (zeitintensive, mehrstufige Erschließung des Buches: Herstellung einer persönlichen Bindung zu den handelnden Personen, Rollenspiele, Übertragung der Handlung in die reale Umwelt der Kinder, kreative Umsetzung des Titelbildes, Erstellung eines „Irgendwie anders“-Heftes etc.) behandelt wurde (Bobe, 2002, 182 ff.), diente eine Kontrollgruppe, denen das Buch lediglich vorgelesen und in einigen Unterrichtsgesprächen erläutert wurde, als Vergleichsbasis (Bobe, 2002, 185).

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichten sowohl den Beitrag von Bilderbüchern zur Entwicklung von literarischem *als auch* lebensweltlichem Fremdverstehen, wobei festzuhalten ist, dass sich die Förderung bei jedem Kind individuell verschieden auswirkte und die didaktische Methode einen signifikanten Einfluss auf die Intensität der Erfahrungen hatte (Bobe, 2002, 185):

Während zur Ausbildung des literarischen Fremdverstehens (Empathie gegenüber den literarischen Protagonisten) die vor allen Dingen zeitgünstige Methode des Unterrichtsgesprächs ausreiche, so sei zur Förderung des lebensweltlichen Fremdverstehens der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht zwar der zeitintensivere, aber schlichtweg geeignetere Weg: *„[...] da ein Großteil der Kinder mit Hilfe der im Rahmen der dargestellten Unterrichtseinheit gebotenen Anregungen einen Transfer in ihre Alltagsrealität vollziehen konnte“* (Bobe, 2002, 185), was durch das reine Vorlesen und Besprechen nur vereinzelt zu beobachten war.

Wie das Unterrichtsexperiment zeigt, ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz, die sich mit Hilfe des richtigen Umgangs mit Bilderbüchern entwickeln, fördern und vertiefen lässt.

Während das Experiment Kinder im Alter von acht bis neun Jahren betrachtete, ist es laut der entwicklungspsychologischen „Theory of Mind²²“ bereits einem Kind im Alter von vier Jahren möglich, sich in andere Personen hineinzusetzen und deren Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen.

Für die Arbeit mit dem Bilderbuch eröffnet das, eine individuelle Betreuung vorausgesetzt, bereits im Vorschulalter wesentliche Möglichkeiten für die Förderung empathischer Prozesse. Einige dieser Aspekte, die Kain (2003, 26) in Bezug auf die Bedeutung von Bilderbüchern für die Entwicklung von Kindern anführt, sollen an dieser Stelle dargestellt werden:

Möglichkeiten der Vertiefung empathischer Prozesse (Kain, 2006, 26)

Komponente	Vertiefung durch
Einfühlungsvermögen: Kognitive Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechen, welche Gefühle und Gedanken eine Situation bei einer Figur auslösen könnte • Besprechen, warum sich ein Gesichtsausdruck verändert hat • Kinder erklären anderen Kindern Gefühle anhand der Bilder
Einfühlungsvermögen: Emotionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechen, wie man sich selbst in ähnlichen Situationen fühlen würde • Vertiefung des Mitfühlers durch Klänge von Instrumenten und Geräusche • Verwendung von Handsymbolen für spezifische Gefühle
Mitgefühl	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung des Besorgtseins um eine dargestellte Figur • Sammeln von Ideen, wie man jemanden in einer ähnlichen Situation trösten und ihm helfen kann

Zwar beziehen sich diese Ausführungen in erster Linie auf „Problembilderbücher“ und die Darstellung negativer Gefühle, doch die Methoden lassen sich ebenso gut auf positive Handlungsverläufe und Emotionszustände anwenden und erlauben beispielsweise auch die Thematisierung des Fremdseins oder Andersseins.

²² „Theory of Mind“ bezeichnet die Kompetenz, sowohl die eigenen als auch die mentalen Zustände anderer Personen zu erfassen, auf gedanklicher Ebene darzustellen und zu reflektieren (vgl. Perner, 1991, 263ff.)

Wesentlich für ein Bilderbuch, das die interkulturelle Sensitivität des Kindes schulen soll, ist nicht, dass dessen Handlung sich mit Fremde, Ausland oder Migration beschäftigt. Interkulturelle Kommunikation, das bedeutet nicht ausschließlich Kommunikation zwischen Kulturen. Sie findet zwischen jedem Menschen, auch denen der gleichen Kultur statt, denn jeder verfolgt andere Konzepte, hat andere Werte und Auffassungen.

Die Entwicklung von Empathiefähigkeit ist daher wesentlich für das Zusammenleben in der Gesellschaft und stellt die Handlungsvoraussetzung für interkulturelle Kompetenz dar, deren Grundstein auch das Bilderbuch legen kann.

Dabei ist das Medium jedoch nicht als „Ersatzkommunikationspartner“ für den interkulturellen Lernprozess anzusehen. Es ist vielmehr in der Lage, wie auch in seiner Eigenschaft als literarisches Erstbegegnungswerk als Vorstufe der Lesekompetenz, in Hinblick auf das interkulturelle Lernen erste Fähigkeiten anzulegen und beginnend zu fördern.

Es ist nicht der Anspruch des Buches, den gesamten interkulturellen Sensibilisierungsprozess zu simulieren oder den Betrachter umfassend zu schulen, es soll vielmehr durch das Hinzufügen kleiner Mosaiksteine das Bewusstsein für interkulturelle Belange öffnen und das Kind so auf spätere Kommunikationsprozesse *vorbereiten*, die wiederum individuell gefördert werden müssen.

Das Bilderbuch macht keinen interkulturellen Experten aus seinem Betrachter, der, sich jeglicher Konzepte und Hintergründe bewusst, jede Kommunikationssituation problemfrei meistert. Es öffnet vielmehr den Horizont für den späteren Erkenntniszuwachs im interkulturellen Kompetenzbereich – und das ist bereits eine beachtliche Leistung.

Dennoch gilt es abschließend einen wesentlichen Kritikpunkt zu betrachten, den es in der Euphorie über das Medium zu beachten und in die Auswertung der Möglichkeiten und Grenzen einzubeziehen gilt.

Dahrendorf (1990) hebt hervor, dass die Erwartungen an das Bilderbuch, welches im Gegensatz zu anderen Einflussquellen, wie dem Fernsehen

oder der sozialen Umwelt des Kindes, eine signifikant geringere Zielgruppe erreicht, nicht überzubewerten sein sollten.

Die Bezugsperson, die mit der Aufgabe konfrontiert wird, ein Bilderbuch auszuwählen, welches die interkulturelle Sensibilisierung des Kindes zur Zielstellung hat, wird dies nur bewerkstelligen können, wenn sie selbst diesem Konzept tolerant und informiert gegenübertritt. Kinder, deren Bezugspersonen sich bewusst für diese Art von Bilderbüchern entscheiden sind daher von vornherein resistenter gegenüber Vorurteilen oder Diskriminierung, da sie bereits in einem oft toleranten und vorurteilsbewussten Umfeld aufwachsen:

„Das würde bedeuten, daß die Geschichten bei ihren Lesern und Leserinnen eher offene Türen einrennen und diejenigen, die sie nötiger hätten, sie nicht lesen.“ (Dahrendorf, 1990, 6)

Diese Erkenntnis ist zwar keine Absage an die Relevanz des Bilderbuches für das interkulturelle Lernen des Kindes, sie verdeutlicht jedoch, dass es vor allem die Bildungseinrichtungen im Vorschul- und Schulbereich sind, deren Aufgabe es zunehmend sein wird, *alle* Kinder, nicht nur die, deren Bezugspersonen sich selbstständig über passende Bilderbücher informieren und diese ihrem Kind anbieten, für die interkulturelle Arbeit mit Bilderbüchern begeistern müssen und auch die Eltern mit einzubeziehen versuchen sollten.

Auf diese Weise können Bilderbücher einen, vielleicht nur kleinen, dafür aber bedeutenden Beitrag auf dem Weg zu interkulturell kompetenten Kindern, Jugendlichen und später Erwachsenen leisten, deren interkultureller Lernprozess mit einem literarischen Medium beginnt und sich durch unverzichtbare persönliche Alltagserfahrungen im interkulturellen Kommunikationsprozess fortsetzt.

2.4.3 Anforderungen an Bilderbücher

Das Bilderbuch als besonderes Medium zwischen kunstvoller Gestaltung, literarischen Ansprüchen und pädagogischen Zielstellungen stellt in Bezug auf dessen Güteeinschätzung besondere Herausforderungen.

Wie Oetken anmerkt, ist es nur schwer möglich, eine treffende und universelle Formel für ein erfolgreiches und gelungenes Bilderbuch zu finden (vgl. Oetken, 2008, 7, 57).

Mit der Zielstellung, einzelne Bilderbuchpublikationen individueller und zielstellungsbezogener beurteilen zu können, haben zahlreiche wissenschaftliche Autoren Kriterienkataloge aufgestellt, die, je nach Intention des Autors bzw. Einsatzgebietes, verschiedene Aspekte der Bilderbücher detailliert beleuchten.

Neben zahlreichen allgemeinen Kriterienkatalogen sind es in erster Linie die speziell auf Bilderbücher mit interkulturellem Charakter ausgerichteten Beurteilungshilfen, die für die empirische Untersuchung der in dieser Arbeit ausgewählten Publikationen dienen sollen.

Des Weiteren wurden in einigen Kapiteln dieser Arbeit bereits wesentliche Aspekte aus der Entwicklungspsychologie oder der sozialen Entwicklung des Kindes erläutert, die neben den folgenden Analyseaspekten aus relevanten Kriterienkatalogen in die Analyse der Bilderbücher einfließen werden.

Festzuhalten sei bereits im Voraus, dass *der* richtige oder vollständige Kriterienkatalog nicht existiert, sondern jedes Bilderbuch individuell und mit Hilfe vieler verschiedener Perspektiven, vor allen Dingen aber auch durch eigene Beurteilungskriterien, die ständig ergänzt und überarbeitet werden, zu betrachten und bewerten ist.

Jede Zielgruppe und Zielstellung verlangt eine spezifische Diagnose des jeweiligen Bilderbuches, aus welchem Grund die Eignung oder Güte einer bestimmten Publikation nie vorauszusagen ist.

Kriterienkatalog des Kinderbuchfonds Baobab (2007, 6 ff.)

Die Autoren des Schweizer Kinder- und Jugendliteraturfonds prüfen jährlich die neu erscheinenden deutschsprachigen Publikationen „[...] auf ihre Qualität bezüglich der Darstellung unterschiedlicher Welten“ (Baobab, 2007, 6).

Mit diesen Welten ist nicht ausschließlich die Darstellung beispielsweise verschiedener Länder gemeint: die „Welten“ beziehen sich auf jegliche Form der Unterschiedlichkeit, die, wie auch immer gestaltet, in den Publikationen der Kinder- und Jugendliteratur zu finden sind, wobei den Autoren/Rezensenten ihre eigene kulturelle Weltanschauung und grundlegende Erfahrungen im Umgang mit den Büchern als Basis der aufgestellten Kriterien dienen.

Vermerkt sei an dieser Stelle, dass sich die kritischen Fragestellungen nicht ausschließlich an Bilderbücher, sondern an jegliche Publikationen der Kinder- und Jugendliteratur richten, was eine Kriterienvielfalt zur Folge hat, die das Bilderbuch als „Einstiegsmedium“ nicht erfüllen kann und in Hinblick auf die Zielstellung der vorliegenden Arbeit aus diesem Grund eine Selektion der Kriterien erfolgen muss.

Als Grundsätze für die Betrachtung der Bücher werden die folgenden Forderungen gestellt, die anschließend durch konkrete Fragen an das Buch detailliert untersucht werden:

Wertevielfalt statt Ethnozentrismus (ebd., 6)

Statt die eigenkulturellen Werte in den Mittelpunkt zu rücken und zum Teil anderen gegenüber als überlegen darzustellen, sollten die Bücher in der Lage sein, Neues nicht als fremd, gefährlich oder minderwertig zu stigmatisieren, sondern Unbekanntem mit Offenheit, Neugier und Neutralität gegenüberzutreten – ein wichtiger Schritt im interkulturellen Sensibilisierungsprozess.

Gleichwertigkeit statt Paternalismus (ebd., 6)

Ziel des Handlungsverlaufes sollte nicht das Prinzip des Stärkeren sein, der dem Schwächeren stets stützend und helfend zur Seite steht und somit von vornherein eine Ungleichheit projiziert. Es geht vielmehr darum, jeden Charakter als den anderen ebenbürtig und selbstbewusst darzustellen und Ungleichbehandlung zu vermeiden.

Respekt statt Rassismus (ebd., 6 f.)

Empfohlen werden Bücher, welche die verschiedenen Lebenswelten individuell darstellen ohne zu diskriminieren und „[...] Menschen als Individuen mit Gefühlen, Bedürfnissen und Fähigkeiten erfahrbar werden lassen.“ (Baobab, 2007, 7)

Gender statt Sexismus (ebd., 7)

„Wir empfehlen Bücher, die Jungen und Mädchen gleichwertig und mit einer eigenständigen Persönlichkeit darstellen“ (Baobab, 2007, 7).

Zwar gehört auch der letztgenannte Aspekt im weitesten Sinne zur interkulturellen Sensibilisierung, er soll aber aufgrund seiner Eigenständigkeit und aufgrund der spezifischen Forschungstradition im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden.

Ähnliches gilt für den Aspekt „*Dialog statt Fundamentalismus*“ (ebd., 7), der Bücher empfiehlt, „[...] die zum Dialog und zum Verständnis zwischen den Religionen beitragen“ (ebd.) und ebenfalls aufgrund der Eigenständigkeit und spezifischen Forschungstradition nicht betrachtet werden wird, auch wenn die Signifikanz auf der Hand liegt.

Ausgehend von den allgemeinen Forderungen, entstand schließlich ein konkreter Fragenkatalog (vgl. Baobab, 2007, 8 ff.), der hier in Auszügen skizziert werden soll:

Fragen an das Buch (Auswahl durch die Verfasserin):

- Welche Rolle nehmen Vertreterinnen und Vertreter von Minderheiten ein?
- Welche Rolle spielt eine unbekannte Umgebung oder eine fremde Kultur in Bezug auf die Hauptfiguren?
- Welche Haltung wird gegenüber Menschen einer anderen, fremden Kultur eingenommen?
- Werden unterschiedliche Lebensformen und Werte dargestellt?
- Wie differenziert ist der Einblick in einen Kulturraum?
- Wie weit regt das Buch an, sich mit Fremdem auseinanderzusetzen?
- Kommt es zu Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Schichten, Kulturen, Nationalitäten?

- Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?
- Wie sind die handelnden Personen zueinander dargestellt (Größe, Position, Farbe)?
- Wem ist die rechte Buchseite (Blickfang) gewidmet?
- Was wird mit der Farbgebung ausgedrückt?
- Wie wird ein pädagogischer Anspruch literarisch und strukturell umgesetzt?

Die einzelnen Analysekriterien offenbaren einen individuellen und sensibel erdachten Frageprozess an das zu betrachtende Medium und widmen sich den relevanten Aspekten der differenzierten Kulturbetrachtung und dem interkulturellen Sensibilisierungsprozess.

Heidi Rösch: Kriterienkatalog (1997, 25 f.)

Ein sehr ähnlicher Kriterienkatalog wird von Rösch (1997) aufgestellt, die sich ebenfalls auf die spezifische Darstellung verschiedener Kulturen in Bilderbüchern konzentriert und diese sehr kritisch hinterfragt. Zusätzlich zu den in den Kriterien des Schweizer Kinderbuchfonds aufgestellten Fragestellungen, seien folgende ausgewählte ergänzt (vgl. Rösch, 1997, 26 f.):

- Unterstützt die Geschichte Fremdverstehen – eigenes oder gegenseitiges?
- Vermittelt die Geschichte Einblicke in interkulturelle Lernprozesse?
- Leistet die Geschichte einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?

Die von Rösch aufgestellten Fragestellungen spiegeln deutlich das Verständnis eines stufenweise fortschreitenden interkulturellen Lernprozesses wider, der sich von der Bewusstwerdung der eigenen Kultur zum gegenseitigen Verständnis vollzieht und in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach thematisiert wurde.

Bürger-Ellermann (1986, 51 f.): Empfehlungen zur Auswahl und zum Umgang mit wirklichkeitsbezogenen Bilderbüchern

Betrachtet man den interkulturellen Sensibilisierungsprozess als Vermittlung von Fähigkeiten zur besseren Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit, so liegt eine Darstellung dieser

Begegnungssituationen anhand von Bilderbüchern nahe, die einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit des Kindes thematisieren. Aus diesem Grund eignet sich der von Bürger-Ellermann aufgestellte Kriterienkatalog ebenfalls zur Beurteilung von Bilderbüchern, die zum interkulturellen Lernen anregen sollen und wird anhand einiger wesentlicher Fragestellungen hier in Auszügen dargestellt (vgl. Bürger-Ellermann, 1986, 51 f.):

- Kann das Thema des Bilderbuches in Zusammenhang mit der Wirklichkeit des Kindes gebracht werden, oder sind Bezüge nicht erkennbar?
- Wird die Wirklichkeit mit ihren Konflikten realistisch geschildert oder herrscht eine ‚Heile Welt‘ – Idylle?
- Werden Ursachen für Schwierigkeiten benannt oder werden sie ohne Erklärungen gelassen?
- Läßt das Bilderbuch Raum für eigene Ideen und Lösungen des dargestellten Problems, oder gibt der Autor ein fertiges Konzept?
- Ist Phantasie im Bilderbuch so eingesetzt, daß das Problem im Buch deutlicher wird, oder führt Phantasie weg aus der Wirklichkeit in phantastische Fluchträume?

Neben den genannten, spezifischen Fragestellungen bezüglich des Anspruches an Bilderbücher, interkulturell sensibilisierend zu wirken, wurden auch zahlreiche allgemeine Kriterienkataloge aufgestellt, die das Medium Bilderbuch als Ganzes (nicht unter einem spezifischen Blickwinkel) betrachten.

Die zum Teil sehr detaillierten und umfangreichen Beurteilungskriterien berücksichtigen vom kognitiven Entwicklungsstand des Kindes, über dessen Sprachstand und Sprachentwicklung bis zur bildnerischen, textuellen, sowie deren verknüpfenden Gestaltung, jegliche Aspekte des Mediums und unterziehen es einer genauen Prüfung. Genannt seien stellvertretend die Kriterienkataloge von Geralde Schmidt-Dumont (1997, 98 ff.) und Ursula Dietschi Keller (1995, 97 ff.).

Zwar ist jedes einzelne der aufgestellten Analyse Kriterien von wesentlicher Bedeutung für die Gütebeurteilung von Bilderbüchern. Aufgrund des umfassenden Forschungshintergrundes jedes einzelnen Aspektes – ob Textgestaltung, Bildkomposition oder Entsprechung der kognitiven Vo-

raussetzungen des Kindes – ist eine vollständige Analyse nicht möglich und muss daher in Hinblick auf die Zielstellung der vorliegenden Arbeit stark eingegrenzt werden, auch wenn diese allgemeinen Fragestellungen ebenfalls von signifikanter Bedeutung sind und in jedem Bilderbuch berücksichtigt werden sollten.

Da der hier verfolgte Forschungsauftrag sich aber nur einem spezifischen Aspekt des Bilderbuches – dem Beitrag zur interkulturellen Sensibilisierung – widmet, rücken andere Kriterien in den Hintergrund, ohne damit deren selbstverständliches Dasein voraussetzen zu wollen, doch um den Blick auf das spezifische Detail lenken zu können.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand der dargestellten Anforderungen, sowie den konkreten Kriterien- und Fragenkatalogen und unter Berücksichtigung der zusätzlich theoretisch erarbeiteten Hypothesen des Theorieteils zu Beginn der empirischen Untersuchung der ausgewählten Bilderbücher einen individuellen, der Zielstellung der Arbeit angepassten Fragenkatalog zusammenzustellen, der als Grundlage für die Analyse dienen wird.

3. Empirische Analyse ausgewählter Bilderbücher

3.1 Begründung der Buchauswahl und Analyseverfahren

Die vorliegende Forschungsarbeit betrachtet den Aspekt der interkulturellen Sensibilisierung in *aktuellen* deutschsprachigen Kinderbilderbüchern. Zwar richtet sich die Aktualität nicht zwangsläufig nach dem Erscheinungsdatum, doch es ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Erkenntnisstand in der interkulturellen Forschung und deren Bezugswissenschaften, auch der pädagogische Anspruch – soweit als Zielstellung festgelegt – des Bilderbuches zunimmt.

Aus diesem Grund fiel die Wahl auf drei Publikationen, die nicht älter als sechs Jahre sind und in zwei Fällen erst vor vier Jahren veröffentlicht wurden.

Neben der Aktualität, galt auch dem Aspekt des „deutschsprachigen“ gesonderte Aufmerksamkeit. In der Auswahl geeigneter Bilderbücher erschien es aufgrund der Vielfältigkeit der Betrachtungsweise von „interkulturellen“ Publikationen notwendig, diese einzugrenzen.

Anstatt auf fremdsprachige Bücher, die, ins Deutsche übersetzt, oder in Originalsprache von fremden Kulturen oder Ländern berichten²³, beziehungsweise nicht auf dem deutschsprachigen Buchmarkt in Originalsprache erschienene fremdsprachige Publikationen, die sich interkulturellen Thematiken widmen²⁴, fiel die Wahl auf in deutscher Originalsprache erschienene Kinderbilderbücher, die aus der eigenkulturellen Perspektive auf andere Kulturen blicken.

Bewusst wurde auch auf Publikationen verzichtet, in denen Tiere oder andere Phantasiewesen die Hauptcharaktere darstellen²⁵, da diese Bilderbuchgattung eine besondere Betrachtungsweise und Kritik erfordert, wie bereits in Kapitel 2.4.1 erläutert (vgl. diesbezüglich auch Blei, 1998, 89).

²³ Beispiele: „Inuit – Bilder aus einer Kindheit in der Arktis“ (Ekoomiak, 1988), „Der Riese Turramulli. Ein Märchen der australischen Aborigines“ (Tresize, 1990)

²⁴ Beispiele: „Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?“ (Padmanabhan, 2007), „Iglu, Haus und Zelt – Was ist deine Welt?“ (Damon, 2005)

²⁵ Beispiele: „Fiete anders“ (Koch, 2007), „Der, die, das und Kunterbunt“ (Schlüter, 1996)

Diese begrenzte Auswahl ist keine Absage an die Eignung anderer Bilderbuchgattungen, sie ermöglicht lediglich eine systematischere Analyse, da sie sich ähnlichen und damit vergleichbaren Publikationen widmet, was individuelle Schlussfolgerungen und Rückschlüsse auf die Umsetzung der theoretischen Anforderungen an interkulturell sensibilisierende Bilderbücher erleichtert.

Da eine Nummerierung der Seiten in Bilderbüchern sehr unüblich, für Analyse und Quellennachweis aber essenziell ist, beginnt die Seitenzählung der vorliegenden Publikationen mit dem Titelbild auf dem Bucheinband bei Seite eins, führt über die Innenseite des Einbandes (Seite 2) durch das gesamte Buch und endet auf dem Buchrücken.

Die während der Analyse betrachteten Abbildungen befinden sich im Anhang der Arbeit mit vollständiger Quellenangabe.

Bezüglich des angewendeten Analyseverfahrens der subjektiv qualitativen Inhaltsanalyse, ist anzumerken, dass dieses zur späteren Beurteilung des interkulturellen Lernfortschrittes der betreffenden Zielgruppe nur in Ansätzen beitragen kann. Diesbezüglich formulieren Charlton und Neumann:

„Wenn die Verstehens- und Bewertungsprozesse auf der Seite des Rezipienten nicht bekannt sind, dann ist der direkte Schluss von [...] Inhalten auf die Rezeptionsweisen des Medienkonsumenten außerordentlich spekulativ.“
(Charlton/Neumann, 1990, 13)

Ziel der folgenden Analyse ist es daher, eine Voraussetzung für die spätere Untersuchung der Wirkung des Bilderbuches auf den Betrachter zu schaffen, nicht aber über das tatsächliche Gelingen des interkulturellen Lernfortschrittes zu urteilen.

3.2 Kriterienkatalog

Resultierend aus den im theoretischen Teil erläuterten Aspekten und Anforderungen an Kinderbilderbücher hinsichtlich der interkulturellen Sensibilisierung, sowie unter Berücksichtigung der vorgestellten Kriterienkataloge, soll die folgende systematische Zusammenstellung als Leitfaden für die Analyse und Kritik der drei ausgewählten Publikationen dienen:

1. Allgemeine Angaben zur Publikation

- a. Bibliographische Angaben
- b. Altersempfehlung²⁶
- c. Inhaltsangabe

2. Kindgemäßheit²⁷

- a. Spiegelt die Handlung die Erfahrungswelt/Realität des Kindes wider?²⁸
- b. Regen Handlung und grafische Darstellung zum Entdecken, Fragen und Rätseln an?²⁹
- c. Erfolgt eine realistische Darstellung der Realität oder wird eine „Heile-Welt-Idylle“³⁰ vermittelt?
Dienen Phantasiewelten der unterstützenden Verdeutlichung der Thematik oder fungieren sie als ausweichende Flucht vor der Realität?
- d. Ängstigt oder deprimiert die Botschaft des Buches das Kind in übertriebenem Maße?
Missachtet sie moralische Wertvorstellungen?³¹

3. Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität³²

²⁶ Vgl. Kapitel 2.3.1, S. 30 ff.

²⁷ Vgl. Kapitel 2.3.2, S. 39 ff.

²⁸ Vgl. Kapitel 2.3.2, S. 39; Dietschi Keller, 1995, 17; Bürger-Ellermann, 1986, 51

²⁹ Vgl. Kapitel 2.3.2, S. 39; Thiele, 2003, 189

³⁰ Vgl. Kapitel 2.4.3, S. 59; Bürger-Ellermann, 1986, 51

³¹ Vgl. Kapitel 2.3.2, S. 40; Schmitz, 1997, 171 f.

- a. Wie ist die Haltung und Kommunikationsbereitschaft zwischen Menschen verschiedener Kulturen beschrieben?
- b. Welche Rolle spielt eine unbekannte Umgebung/Kultur in Bezug auf die Hauptfiguren?
- c. Werden unterschiedliche Lebensformen und Werte dargestellt?
- d. Wird das Fremde als traurig, sozial isolierend, einsam oder ausgrenzend dargestellt oder ist die Darstellung mit positiven Eigenschaften besetzt?³³

4. Die grafische Darstellung kultureller Diversität³⁴

- a. Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?
- b. Wie sind die handelnden Charaktere zueinander dargestellt (Größe, Position, Farbe)?
- c. Wem ist die rechte Buchseite (Blickfang) gewidmet?

5. Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse³⁵

- a. Leistet die Handlung einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?
- b. Unterstützt die Handlung/Botschaft des Buches die Entwicklung empathischer Fähigkeiten?
- c. Werden Ursachen für (interkulturelle) Schwierigkeiten/Differenzen erläutert?
- d. Lässt die Handlung dem Betrachter Raum für selbstständige Denk- und Problemlöseprozesse oder gibt der Autor eine vorgefertigte Lösung an?

6. Fazit

³² Die Fragen a-e stammen aus dem Kriterienkatalog des Schweizer Kinderbuchfonds Baobab (vgl. Kapitel 2.4.3, S. 57 f.; Baobab, 2007, 8).

³³ Vgl. Kapitel 2.4.1, S. 48; Blei, 1998, 88).

³⁴ Die Fragen stammen aus dem Kriterienkatalog des Schweizer Kinderbuchfonds Baobab (vgl. Kapitel 2.4.3, S. 57 f.; Baobab, 2007, 9).

³⁵ Die Fragen a, b stammen von Rösch (1997, 26), die Fragen c,d von Bürger-Ellermann (1986, 51 f.). Vgl. diesbezüglich auch Kapitel 2.4.3, S. 58 f.

3.3. Analyse: „Das 99. Schaf reist um die ganze Welt“

3.3.1 Allgemeine Angaben zur Publikation

a. Bibliographische Angaben

Abedi, Isabel; Henze, Dagmar: *Das 99. Schaf reist um die ganze Welt*. München: arsEdition GmbH, 2005, 40 Seiten

b. Altersempfehlung

Der Verlag arsEdition, sowie die Publikation findet sich keinerlei Altersempfehlung. Im Online-Buchhandel³⁶ wird die Altersempfehlung des Herstellers mit vier bis fünf Jahren angegeben. Betrachtet man die Entwicklung empathischer Fähigkeiten im Kindesalter, so ist diese bereits im Alter von vier Jahren in ihren Grundlagen angelegt und ermöglicht dem Kind, eine individuelle Betreuung durch eine Bezugsperson vorausgesetzt, das Einfühlen in andere Personen sowie deren Handlungen.³⁷ Der relativ große Umfang des Buches, sowie die textreiche Erzählung, lassen jedoch Schwierigkeiten in Bezug auf den Einsatz ab einem Alter von vier Jahren vermuten.

Wesentlich ist jedoch die Anmerkung, dass eine Beurteilung der Eignung des Buches in Bezug auf eine bestimmte Altersgruppe nicht zu pauschalisieren ist. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Bezugsperson, die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten des Kindes einzuschätzen und bei der Betrachtung des Buches dessen Verhalten zu beobachten und individuell zu deuten.³⁸

Wird von der Bezugsperson eine Überforderung festgestellt, so besteht im Endeffekt stets die Möglichkeit der individuellen Reaktion sowie die Entscheidung für ein anderes Buch.

Die Altersangabe des Verlages ist daher durchaus gerechtfertigt.

³⁶ Quelle: <http://www.amazon.de/Das-Schaf-reist-ganze-Welt/dp/3760714498> [12.05.2009]

³⁷ Vergleiche diesbezüglich Kapitel 2.4.2, S. 52

³⁸ Vergleiche diesbezüglich Kapitel 2.3.3 und Checkliste (Kain, 2006, 46) im Anhang, S. 109

c. Inhaltsangabe

Auf der Rückseite des Einbandes findet sich folgende Inhaltsbeschreibung der Verfasserin Isabel Abedi:

„Einschlafen? Dabei hilft Emma immer Schäfchenzählen – bis zum 99. Schaf. Doch seit sie ihren großen Leuchtglobus hat, will Emma nachts die weite Welt entdecken. Ob jetzt wirklich alle Kinder schlafen, wie Mama sagt? Mit dem 99. Schaf macht sich Emma auf eine Traumreise in ferne Länder. Und gemeinsam lernen sie Kinder in Grönland, Brasilien und Australien kennen, in Thailand und Afrika. Nach so viel Aufregung kann Emma erst recht gut schlafen – und träumt schon von weiteren Abenteuern mit dem 99. Schaf.“ (2005, 40)

Auf 40 reich illustrierten Seiten erzählt Isabel Abedi die Geschichte des Mädchens Emma und dem kleinen 99. Schaf, die durch Tippen auf verschiedene Orte auf dem Globus nachts mit Emmas Bett auf eine Weltreise zu fünf Kindern in die Kontinente der Welt fliegen.

Die Stationen ihres Abenteuers sind im Einband auf einer großen Weltkarte (Abb. 1) gekennzeichnet und zeigen die Wohnorte der Kinder Emma (Deutschland), Natuk (Grönland), Eduardo (Brasilien), Tim (Australien), Manea (Thailand) und Pangalé (Afrika).

Jedes der Kinder begrüßt und verabschiedet Emma und deren Schaf in seiner Landessprache und zeigt den beiden typische Bräuche und Gewohnheiten ihrer Kultur. Durch landestypische Illustrationen (Flora, Fauna, kulturtypische Gegenstände, Kleidung) beabsichtigt die Zeichnerin Dagmar Henze, den individuellen Charakter der einzelnen Schauplätze darzustellen. Jede Doppelseite ist durchgängig illustriert und auch der Text fügt sich in die Bebilderung ein.

Eine kleine Uhr (Abb. 2) zeigt beim Landen in jedem neuen Kontinent die Ortszeit an und verdeutlicht das Fortschreiten der Reise, bis das nächtliche Gespann schließlich nach Hause zurückkehrt, das 99. Schaf von seiner Mutter empfangen wird und sich die beiden Reisenden in den erlernten Verabschiedungsritualen (Abb. 3) voneinander verabschieden, bevor jeder einschläft und von der nächsten Reise träumt.

Auf der letzten Seite des Buches sind noch einmal alle Begrüßungs- und Verabschiedungsvokabeln der besuchten Kontinente in der jeweiligen Landessprache und Übersetzung zusammengestellt (Abb. 4).

3.3.2 Kindgemäßheit

a. Spiegelt die Handlung die Erfahrungswelt/Realität des Kindes wider?

Sicher wird kein Kind nachts mit einem Schaf in seinem Bett die Welt bereisen und auf verschiedene andere Kinder treffen – es sei denn, es geschieht in seinen Träumen und genau das verdeutlicht die Kindgemäßheit der vorliegenden Publikation.

Das abendliche Zubettgehen stellt für viele Kinder ein notwendiges aber nicht immer beliebtes Ritual dar, was den Tag mit seinen Abenteuern und neuen Erfahrungen zu einem abrupten Ende führt. Durch die Möglichkeit des Träumens und gedanklichen Reisens in neue Welten zeigt das Buch dem kindlichen Betrachter, dass sich auch im Schlaf (also in der Vorstellung) neue Dinge entdecken lassen. Die Tatsache, dass Kinder jeden Tag neuen Menschen und Dingen begegnen, denen sie viele Fragen stellen möchten, spiegelt den Realitätsbezug des Buches in besonderem Maße wider. Auch die Frage nach den Namen der Kinder und warum diese nicht schlafen verdeutlicht typisch kindliche Fragestrukturen.

Das „Reisen im Geiste“, was Gegenstand der Erzählung ist, bedient das kindliche Streben nach phantasievollen Erlebnissen und zeigt, dass mit der dem Kind eigenen Vorstellungskraft nichts unmöglich ist.

Die Handlung des Buches ist durchweg positiv besetzt, was Kritiker dazu anregen könnte, der Publikation eine „beschönigende“ Tendenz der mitunter auch negativ besetzten Realität des Kindes zu unterstellen (diesem Aspekt widmet sich der Punkt 3.2.2.c.). Zusammenfassend ist der Handlungsverlauf aber als kindgemäß zu bewerten.

b. Regen Handlung und grafische Darstellung zum Entdecken, Fragen und Rätseln an?

Bereits die grafische Darstellung der verschiedenen Reisesstationen weckt das kindliche Interesse und wirft Fragen auf.

Während die Landschaft in Deutschland (dem Startpunkt der Reise) vertraut erscheint, was sich in der Darstellung des Kinderzimmers, sowie der Schafsweide widerspiegelt, beginnt mit dem Antritt des Fluges eine Entdeckung neuer Umgebungen mit unbekanntem Landschaften (Abb. 5.1-5.6), Tieren und Menschen.

Auf der textuellen Ebene sind es insbesondere die fremdsprachigen Begrüßungen und Verabschiedungen, welche die Neugier wecken und zum Rätseln anregen, auch wenn die Charaktere meist selbst die entsprechende Erklärung liefern, was das Selbstentdeckende ein wenig einschränkt, durch den Vorlesenden aber beispielsweise durch Weglassen der Übersetzungen individuell gefördert werden kann.

Zum Teil wirken die einzelnen Schauplätze ein wenig leer, was sich zum einen positiv auslegen lässt, weil sich die Illustrationen auf das Wesentliche beschränken und somit Raum für eigene gedankliche Ergänzungen bieten, zum anderen aber den Reiz der Bilder schmälert. Betrachtet man beispielsweise die Darstellung der afrikanischen Siedlung (Abb. 6), wirkt diese recht „inszeniert“ und gibt wenig Raum für Entdeckungen.

So hätten beispielsweise sich hinter Bäumen versteckende Tiere oder ein lebendigeres Leben in der Siedlung zusätzlichen Gesprächsstoff und entdeckende Neugier bei dem kindlichen Betrachter gefördert. Ähnliches gilt für die anderen Illustrationen, bei denen die Gefahr besteht, dass das betrachtende und erforschende Auge an der oft sehr „glatten“ Oberfläche des Bildes abrutscht ohne sich interessiert dessen Inhalt zu widmen.

Doch auch hier liegt es nicht zuletzt in der Verantwortung der Bezugsperson, das Kind durch gezielte Fragestellungen zu Bild- und Textinhalt zu fördern und durch zusätzliche Informationen (beispielsweise zu den Kontinenten und deren Bewohnern) Neugier und Interesse zu wecken und Rätsel aufzugeben.

Das Buch bietet einen guten Ausgangspunkt, den kindlichen Betrachter für die spezifischere Erschließung der ihn umgebenden Welt zu motivieren – eine individuelle Betreuung vorausgesetzt. Insbesondere die Fragen der Hauptakteurin Emma zeigen dem Betrachter, dass es richtig und wichtig ist, bei Unklarheiten nachzufragen, um Neues zu lernen – ein wichtiger Aspekt in der Heranführung an interkulturell sensibilisierendes Lernen (detaillierte Ausführungen vgl. 3.3.5 a-d).

- c. **Erfolgt eine realistische Darstellung der Realität oder wird eine „Heile-Welt-Idylle“ vermittelt?
Dienen Phantasiewelten der unterstützenden Verdeutlichung der Thematik oder fungieren sie als ausweichende Flucht vor der Realität?**

Wie bereits im Punkt 3.3.2.a erwähnt, lässt sich insbesondere die sehr positiv besetzte Handlung des Buches unter bestimmten Gesichtspunkten kritisieren.

Die Diskussion bezüglich der Gefahren und Vorteile einer „Bilderbuchwelt“ ohne Ecken und Kanten wurde in Kapitel 2.3.3 (Die Rolle der Bezugspersonen) erläutert und bietet in Hinblick auf die vorliegende Publikation berechtigte Angriffspunkte.

Die Reise von Emma und ihrem Schaf führt durch eine durchweg friedliche und positiv besetzte Welt, in der weder Hunger, noch Armut, Krieg oder Gewalt eine Rolle spielen. Die zum Teil stereotypisierte Darstellung des Lebens in anderen Kulturen wirkt zeitweise sehr touristisch geprägt (vgl. Abb. 5.1 ff.) und spiegelt eher die „Realität“ der Reisekataloge als die der tatsächlichen Umwelt der jeweiligen Kinder dar.

Fraglich ist, inwieweit ein Kinderbilderbuch auch die mit Problemen behaftete Realität zeigen kann, ohne dabei zu verängstigen oder zu deprimieren. Bezogen auf die Zielstellung des Buches, geht es in erster Linie darum, das Interesse des Betrachters an neuen und unbekanntem Kulturen zu wecken und zu verdeutlichen, dass es überall auf der Welt Kinder gibt, die genau wie die Hauptakteurin gern spielen, mit anderen in Kontakt treten oder – genau wie Emma – am Ende des Tages schlafen müssen. Dabei verfolgen Autorin und Illustratorin das Ziel, das Kindsein – egal, an

welchem Ort in der Welt – als unbeschwert und lebenswert darzustellen. Die Charaktere sind kommunikativ, freundlich und offen für die Begegnung mit den nächtlichen Besuchern, nicht zuletzt auch, weil Emma und das Schaf ihnen ebenso offen und freundlich gegenüber treten. Wenn diese Botschaft in die Gedanken der kindlichen Betrachter gelangt und verdeutlicht, dass Offenheit, Neugier und freundliche Fragestellungen den Weg zu neuen Kulturerfahrungen öffnen, so ist dies ein legitimes Ziel des vorliegenden Bilderbuches und bedarf in dieser Hinsicht keinen Hinweis auf die Probleme im Alltag der Kinder – auch wenn diese, und hier spielt wiederum die Bezugsperson eine wesentliche Rolle – in die Betrachtung des Buches mit einbezogen werden könnten und auch sollten.

Zusammenfassend lässt sich der nächtliche Traumausflug nicht als Flucht vor dem „Grauen in der Welt“ definieren, er verdeutlicht vielmehr die positiven Folgen einer interkulturellen Begegnung auf kindlicher Ebene und ist daher als durchaus legitim zu bewerten, auch wenn den Stimmen der Kritiker bezüglich der zu „heilen“ Kinderbuchwelt Recht zu geben ist.

**d. Ängstigt oder deprimiert die Botschaft des Buches das Kind in übertriebenem Maße?
Missachtet sie moralische Wertvorstellungen?**

Wurde die vorliegende Publikation, wie oben erläutert, teilweise als zu „idyllisch“ definiert, so sind negative Wirkungen auf den emotionalen Zustand des Kindes eindeutig zu negieren. Auch bezüglich der Missachtung moralischer Werte lassen sich keinerlei Anzeichen finden, im Gegenteil: Das Buch demonstriert einen interkulturellen Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen als in besonderem Maße positives Erlebnis und stellt alle Charaktere als gleichrangige Kommunikationspartner dar.

3.3.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität

a. Wie ist die Haltung und Kommunikationsbereitschaft zwischen Menschen verschiedener Kulturen beschrieben?

Auf ihrer Reise durch die Welt begegnet die Hauptakteurin Emma vielen gleichaltrigen Kindern aus der ganzen Welt. Diese Begegnung findet stets auf einer freundlichen und offenen Ebene statt. Die Gesprächsthemen orientieren sich an der kindlichen Erfahrungswelt der Charaktere und behandeln vordergründig das Freizeitverhalten der Kinder: ob Hundeschlittenfahrten in Grönland, Fußball in Brasilien, Didgeridoo spielen in Australien oder das Lauschen von Geschichten in Afrika. Die Kinder treten einander stets unbefangen und freundlich gegenüber und lassen Emma und das Schaf an ihren spezifischen Handlungen teilhaben, worauf die Hauptcharaktere gern eingehen. Die Erzählung, wie auch die zugehörigen Illustrationen, sind von einem Kommunikationsverhalten auf „gleicher Augenhöhe“ geprägt, ohne, dass einzelne Personen dominant oder unterdrückt wirken.

Ziel ist es, die Begegnung von Kindern, frei von Vorurteilen, darzustellen, was auch gelingt.

b. Welche Rolle spielt eine unbekannte Umgebung/Kultur in Bezug auf die Hauptfiguren?

Die Hauptfiguren begegnen den neuen Welten und den dort lebenden Menschen vollkommen angstfrei und von Freude erfüllt. Unabhängig von den kulturellen Besonderheiten, sind es in erster Linie ihnen bekannte Dinge, die ihre Aufmerksamkeit erregen, ob die Freude über den Schnee in Grönland:

„ [...] ‚Da unten liegt ja Schnee!‘ ruft das kleine Schaf aufgeregt.“ (Abedi, 2005, 12), oder das Feuer in Afrika:

„[...] ‚Schau mal, da unten ist ein Feuer!‘ ruft das kleine Schaf“ (ebd., 28).

Auch den Kindern und den Tieren des jeweiligen Landes begegnen die beiden Hauptfiguren wissend und angstfrei, sodass das Erleben neuer Kulturen in einem selbstverständlichen und fast „alltäglichen“ Licht erscheint, ohne das Besondere des Neuartigen dabei aus den Augen zu ver-

lieren, es aber auch nicht als fremd oder beängstigend zu stigmatisieren, was ein wesentlicher Aspekt gelungener interkultureller Sensibilisierung ist.

c. Werden unterschiedliche Lebensformen und Werte dargestellt?

Durch die Vielzahl der im Buch bereisten Welten und den begrenzten Umfang einer Bilderbuchpublikation für Kinder im Vorschulalter, ist dem Anspruch an eine differenzierte Darstellung der einzelnen Kulturen nur in Ansätzen gerecht zu werden.

Die teilweise stereotypisierte Darstellung der Lebenswelten der Kinder (vgl. diesbzgl. auch 3.3.4) greift gängige Muster der Kulturdarstellung in der Kinderliteratur auf und bedient die Vorstellungen – insbesondere auch die der Bezugspersonen – hinsichtlich einer „kindgerechten“ Darstellung der Welt.

Ob das Mädchen im Pelzoverall in Grönlands ewigem Eis, der Junge im brasilianischen Fußballtrikot am südamerikanischen Strand, der Aborigines-Junge mit seinem Didgeridoo, das thailändische Mädchen, das mit sechs anderen Kindern in einem Haus aus Bambus schläft oder der afrikanische Junge, der vor seiner Lehmhütte am Lagerfeuer den Geschichten eines alten Erzählers lauscht, sie alle bedienen das Klischee der „typischen“ Einwohner des jeweiligen Kontinentes, die ihren „typischen“ Beschäftigungen nachgehen und von ihren „typischen“ Tieren umgeben sind. Während das Mädchen Emma in ihrem modernen, deutschen Kinderzimmer (Abb. 7) dargestellt wird, begegnet sie den Kindern der Welt stets in der freien Natur, was als „Einfachheit“ derer Leben interpretiert werden könnte.

Sowohl die Autorin als auch die Illustratorin sind bemüht, die Kinder in ihrem ursprünglichen Kindsein darzustellen, die – und so sollte es überall auf der Welt sein – gern spielen und fröhlich sind. Dass sie dabei ihren landestypischen Hobbys und Verhaltensweisen nachgehen, soll die gemeinsame Freude aller Kinder am Spielen hervorheben, gleichzeitig aber

auch kulturelle Unterschiede darstellen, was durch die teilweise klischeehafte grafische Umsetzung aber nicht vollständig gelingt.

Mitunter erscheint die Reise des Mädchens wie ein Ausflug eines modernen Menschen in die ursprüngliche, unberührte Umwelt der indigenen Bevölkerung der einzelnen Kontinente, die im Gegensatz zu dem europäischen Hauptcharakter nicht in der gleichen Gegenwart angekommen zu sein scheinen.

Interessanter wäre in dieser Hinsicht die Darstellung des Lebens fernab „bilderbuchartiger“ Kulturklischees gewesen, die auch die indigene Bevölkerung eines Landes in ihrer gegenwärtigen Realität darstellt ohne dabei zu verängstigen oder zu deprimieren, sondern ein Leben fernab von Iglu, Bambusstelzenhaus oder Lehmhütte darzustellen – was für viele der heute auf der Welt lebenden Kinder eben der Realität entspricht.

Sicher ist es wichtig, verschiedene Kulturen anhand deren Besonderheiten darzustellen, um Kinder für die Diversität in der sie umgebenden Welt zu sensibilisieren. Doch ob dies anhand von Iglus, Didgeridoos, brasilianischer Traumstrände oder afrikanischer Lagerfeuerzeremonien mit Trommelmusik erreicht werden kann, ist stark zu bezweifeln und sollte in der Bilderbuchproduktion zugunsten individueller kulturell differenzierter Darstellungen zunehmend weichen.

d. Wird das Fremde als traurig, sozial isolierend, einsam oder ausgrenzend dargestellt oder ist die Darstellung mit positiven Eigenschaften besetzt?

Wie bereits mehrfach erläutert, stellt die *positive* Darstellung des „Fremden“ und Unbekannten, unabhängig aller Kritikpunkte, die wesentliche Stärke der analysierten Publikation dar und ermöglicht auf diese Weise eine positive Einstellung gegenüber interkulturellen Kommunikationssituationen.

3.3.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität

a. Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?

Wie bereits im Abschnitt 3.3.3.c ausführlich dargestellt, ist die zum Teil stereotypisierende Darstellung der jeweiligen Lebenswelten, aber auch der darin lebenden Menschen, kritisch zu betrachten.

Zwar bemüht sich die Illustratorin die Kinder in gegenwartsgetreuer Kleidung darzustellen, was ihr bis auf den Fall des Inuit-Mädchens auch gelingt, dennoch ist die von ihr intendierte kulturelle Prägung des Aussehens der Kinder nicht zu übersehen und spiegelt sich auch in deren Umgebung wider. Während Emma den Charakteren in Grönland und Australien allein begegnet und die Kinder in keinerlei sozialer Umgebung dargestellt werden, sind bei dem brasilianischen Jungen und dem Mädchen aus Thailand wenigstens andere Personen erkennbar, die aber alle über eine ausgeprägte Ähnlichkeit (Abb. 8) verfügen und nicht als individuelle Charaktere wahrnehmbar sind, was den stereotypisierenden Charakter der Abbildungen zusätzlich verstärkt. Lediglich der afrikanische Junge wird im Kreise seiner Familie abgebildet, wobei auch diese, in Leinentücher gehüllte (Abb. 9), Personen einer recht stereotypen Darstellung zum Opfer fallen.

Wie bereits erläutert, wäre eine differenzierte und individuelle Darstellung der einzelnen Personen ein signifikanter Gütegewinn des vorliegenden Buches – eine Anforderung, die neben professionellem grafischen Können vor allen Dingen kulturelle Selbstreflexion und das Hinterfragen eigener kultureller Klischeevorstellungen bei Autorin und Illustratorin voraussetzt.

Geht man jedoch davon aus, dass der kindliche Betrachter im Umgang mit dem Buch nicht allein gelassen wird, sondern sich in Betreuung einer Bezugsperson weiß, sind auch diese grafischen Unzulänglichkeiten durch individuelle Fragestellungen und gezielte Hinweise vorteilhaft einsetzbar.

b. Wie sind die handelnden Charaktere zueinander dargestellt (Größe, Position, Farbe)?

Während die beiden Hauptcharaktere die Kinder der verschiedenen Stationen ihrer Reise zunächst stets von oben herab betrachten und sich auf diese Art eine Art Überblick über die sie erwartende Umwelt verschaffen, begegnen sie ihnen nach ihrer Landung stets auf gleicher Augenhöhe und in direktem Kontakt. Während das Mädchen Emma stets mit den verschiedenen Kindern kommuniziert, schließt das sie begleitende Schaf Freundschaft mit den Tieren der verschiedenen Kontinente.

Wie bereits mehrfach erwähnt, spiegeln die Illustrationen und der zugehörige Text insbesondere eine sehr kommunikative Offenheit wider.

Die Hauptcharaktere interessieren sich mit großer Neugier für die jeweiligen Besonderheiten der besuchten Kultur und nehmen aktiv und ohne Berührungängste an dem dortigen Geschehen teil, wie sich an der Begegnung mit dem Mädchen in Grönland, dem gemeinsamen Fußballspiel in Brasilien oder dem Tanz um das Lagerfeuer in Afrika demonstrieren lässt (Abb. 10.1 ff.).

Die lebhaften, satten und fröhlichen Farben unterstützen zusätzlich die positive Aussage der vorliegenden Publikation und vermitteln die Zuversicht, Neues als etwas Interessantes und Wertvolles zu empfinden, anstatt es anhand dunkler und eintöniger Farben als gefährlich und fremd zu stigmatisieren.

c. Wem ist die rechte Buchseite (Blickfang) gewidmet?

Da sich die Illustrationen zum Großteil über beide Bildseiten erstrecken und ein gemeinsames Bild ergeben, kann man nicht von einer direkten Bevorzugung bestimmter Charaktere auf der rechten Buchseite ausgehen. Die textuelle Gestaltung befindet sich jedoch zumeist auf der linken Seite, während die rechte fast ausschließlich der Darstellung der besuchten Länder gewidmet ist. Geht man also davon aus, dass der Betrachter sich vordergründig der rechten Bildseite widmet, so fällt sein Interesse auf die

besuchten Kontinente mit deren Bewohnern, was Ziel des Buches ist und somit gut umgesetzt wurde.

3.3.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse

a. Leistet die Handlung einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?

Um diesen Aspekt differenziert zu hinterfragen, ist eine nähere Betrachtung des Textes der Publikation von Vorteil, weil sich insbesondere in den Dialogen und Aussagen der Charaktere kulturelle Selbstreflexionen erkennen lassen, die sich auch auf den Betrachter des Buches auswirken.

Nach der Aussage der Mutter:

„[...] ,Jetzt gehen alle Kinder schlafen.‘[...]“ (Abedi, 2005, 6),

beginnt Emma dies, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kultur (Ich muss schlafen gehen, gilt das auch für andere?), zu hinterfragen:

„[...] Erstens glaubt sie nicht, dass jetzt alle Kinder schlafen gehen. Zweitens will sie jetzt die Welt entdecken. [...]“ (ebd., 8)

und startet gemeinsam mit dem 99. Schaf die Reise in die verschiedenen Regionen der Erde.

Ausgehend von ihrer eigenen Umwelt, hinterfragt sie dort das Verhalten der anderen Kinder, die, wie sie selbst schon vermutete – aufgrund der verschiedenen Zeitzonen – eben nicht alle schlafen, wie ihre Mutter sagte.

*„Wie heißt du?“, fragt Emma, nachdem sie sich vorgestellt hat. „Und warum schläfst du noch nicht?“
Das Mädchen lacht. „Ich heiße Natuk. Und warum sollte ich schlafen? Bei uns ist Nachmittag. Ich gehe jetzt mit Arii zum Hundeschlittenrennen.““
(Abedi, 2005, 15)*

Die Struktur dieser Konversation in Grönland findet sich in ähnlicher Form bei jedem Besuch in den verschiedenen Ländern wieder und verdeutlicht auf einer altersgerechten Ebene, dass es ganz natürlich ist, zunächst von der eigenen Erfahrung auszugehen, dem Neuen fragend gegenüberzutreten und auf diese Weise wertvolle Erkenntnisse zu erlangen.

Dem kindlichen Betrachter wird auf diese Weise die Relevanz des Hinterfragens der eigenen Umwelt samt ihrer Normen, Werte und Rituale verdeutlicht und ermutigt zum neugierigen, aber stets höflichen Hinterfragen der eigenen und auch der neuen, fremden Umgebung, was einen signifikanten Aspekt im Rahmen des interkulturellen Lernprozesses darstellt und in der vorliegenden Publikation gut umgesetzt wird.

b. Unterstützt die Handlung/Botschaft des Buches die Entwicklung empathischer Fähigkeiten?

Das Hineinversetzen in die Gedanken und Beweggründe der Handlungen anderer Menschen spielt im interkulturellen Lernprozess eine wesentliche Rolle und sollte bereits im frühen Kindesalter unterstützend gefördert werden.

Wie bereits mehrfach erläutert, zeichnet sich das vorliegende Bilderbuch insbesondere durch die Offenheit und den selbstbewussten Kontakt des Mädchens Emma und seinem Schaf in der Begegnung mit anderen Kulturen aus.

Da die Besuche an den verschiedenen Orten jedoch von relativ kurzer Dauer sind und abgesehen von der Begrüßung, einer kurzen gemeinsamen Aktivität und der Verabschiedung nicht viel Zeit in dem jeweiligen Land zu Verfügung steht, sind wirklich empathische Prozesse nur in Ansätzen erkennbar.

So sind es insbesondere das gemeinsame Fußballspielen, das Tanzen um das Feuer oder die Rituale zu Begrüßung und Abschied, in denen die Autorin versucht, das Interesse der Hauptakteurin Emma an der jeweiligen Kultur darzustellen und durch die gemeinsamen Aktivitäten zu unterstreichen, was ihr auch gelingt.

Wünschenswert wäre neben der Beschreibung der gerade bereisten Länder mitsamt deren Menschen, Tieren und Handlungen auch die Erläuterung der Gedanken von Emma gewesen, die beispielsweise vor Aufbruch in ein neues Abenteuer das zuvor Gesehene zusammenfassend Revue passieren lassen könnte. Auf diese Weise wäre es auf kurze und doch ef-

fektive Art möglich gewesen, empathische Prozesse durch das Hineindenken in das Leben der besuchten Kinder darzustellen.

Dass dieser Aspekt in dem Buch nur wenig Beachtung findet, birgt wiederum für die Bezugsperson die Aufgabe, diese Lücke durch gezielte Fragestellungen zu Emmas Gedanken zu erwägen und den kindlichen Betrachter auf diese Weise an empathische Prozesse heranzuführen.

c. Werden Ursachen für (interkulturelle) Schwierigkeiten/Differenzen erläutert?

Abgesehen von der Tatsache, dass in dem Buch keine wirklichen Differenzen oder Schwierigkeiten auftreten, sind die verschiedenen Schlafgewohnheiten wahrscheinlich der einzig wahrnehmbare Unterschied, der von den Kindern aber auch stets erklärt wird.

d. Lässt die Handlung dem Betrachter Raum für selbstständige Denk- und Problemlöseprozesse oder gibt der Autor eine vorgefertigte Lösung an?

Das Buch ist von einem recht vorgefertigten Handlungsverlauf geprägt, der nur wenige Fragen aufwirft. Abgesehen von der wiederkehrenden Frage nach dem Schlafverhalten der Kinder, sind seitens der Hauptcharaktere nur wenige Fragestellungen vorhanden. Kritisch zu betrachten sind vor allen Dingen die zum Teil auftretende scheinbare „Allwissenheit“ der Charaktere und die Selbstverständlichkeit, wie sie der neuen Umgebung gegenüberzutreten.

Zwar zeugt diese Offenheit auch von der positiven Einstellung gegenüber Neuem, sie verhindert bei dem kindlichen Betrachter aber auch die Entwicklung von eigener Neugier und hemmt individuelle Denkprozesse.

Stellvertretend sei folgende Szene näher erläutert:

„ [...] ‚Ich bin Tim‘, sagt der Junge. Dann zeigt er auf sein Instrument. ‚Und das ist mein Didgeridoo. Wollt ihr mal hören, wie gut ich spielen kann?‘

Emma will, aber das kleine Schaf fragt enttäuscht: ‚Gibt es keine Tiere hier?‘ [...]“. (Abedi,2005, 22)

Anstatt sich dem Jungen fragend zu nähern und vor allen Dingen auch sein (doch ungewöhnliches) Instrument näher zu erläutern, werden alle Antworten bereits fertig vorgegeben und sehr schnell die Thematik gewechselt, was dem Betrachter, aber auch der vorlesenden Bezugsperson zunächst wenig Raum für das Anregen eigenverantwortlicher Denkprozesse lässt. Diese sehr schnelle Art der Konversation mit häufigen Themenwechseln und teilweise ungeklärten Zusammenhängen lässt sich im Laufe der Handlung des Öfteren beobachten, was insbesondere der Bezugsperson die Aufgabe überträgt, das Kind zum selbstständigen Hinterfragen anzuregen.

Im Endeffekt wäre es leicht möglich gewesen, den Handlungsverlauf durch vermehrte Fragestellungen seitens der einzelnen Charaktere interessanter und auch rätselhafter zu gestalten. Sowohl Emma und das Schaf als auch die Bewohner der besuchten Schauplätze treffen schließlich auf ihnen unbekannte Menschen, die es weitaus mehr zu befragen gilt als lediglich deren Namen und Schlafgewohnheiten, was den Umfang des Buches nicht wesentlich vergrößert, den Mehrwert aber erhöht hätte.

3.3.6 Fazit

Abgesehen von den diskutierten Kritikpunkten bezüglich der zum Teil stereotypen Darstellung der Menschen und deren Umwelt, sowie einigen anderen Aspekten, eignet sich die vorliegende Publikation gut als Einstieg in interkulturelle Sensibilisierungsprozesse.

Mit Hilfe des Buches ist es bereits im frühen Alter von vier bis fünf Jahren unter den richtigen Voraussetzungen durchaus möglich, erste Schritte des interkulturellen Lernens zu gehen, wobei die aktive Anwesenheit und unterstützende Förderung einer Bezugsperson aber als unabdingbar zu bewerten ist.

3.4 Analyse: „Welche Farbe hat die Freundschaft?“

3.4.1 Allgemeine Angaben zur Publikation

a. Bibliographische Angaben

Scheffler, Ursel; Lieffering, Jan: *Welche Farbe hat die Freundschaft?*, Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag, 2005, 32 Seiten

b. Altersempfehlung

Der Gabriel Verlag selbst empfiehlt das vorliegende Bilderbuch ab einem Alter von vier Jahren.³⁹

Bezüglich der in diesem Alter bereits vorhandenen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sowie zur Rolle der Bezugsperson und anderen entwicklungspsychologischen Aspekten, wurde bereits in der Analyse der Publikation *„Das 99. Schaf reist um die ganze Welt“* (Abedi, 2005), sowie einigen Kapiteln der vorliegenden Arbeit, Stellung genommen und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden.

Zusammenfassend lässt sich die Altersangabe des Verlages demnach rechtfertigen und das Buch kann bereits ab einem Alter von vier Jahren eingesetzt werden.

c. Inhaltsangabe

Auf der Rückseite des Einbandes findet sich folgende Inhaltsbeschreibung der Verfasserin Ursel Scheffler:

„Max, Mira und Joshua gehen zusammen in den Kindergarten. Mira kommt eigentlich aus der Türkei und Joshua aus Afrika. Das sieht man an ihrer dunkleren Haut und merkt es daran, dass sie manchmal nicht genau wissen, wie man etwas auf Deutsch sagt. Am Anfang hat Max Mira deswegen ausgelacht, aber jetzt sind sie Freunde. Und heute darf Max sogar mit zu Mira nach Hause und erfährt, warum Miras Mama fastet, ihre Familie nicht in die Kirche, sondern in eine Moschee geht, und was das Zuckerfest ist.“ (2005, 33)

³⁹ Quelle: <http://www.gabriel-verlag.de/buecher/30075.htm> [15.05.2009]

Die Autorin unterteilt das reich illustrierte Buch in 12 kleinere Unterkapitel, die jeweils einen neuen Aspekt der Geschichte eröffnen und das folgende Geschehen von den zuvor erlebten Ereignissen abgrenzen sollen. Die zugehörigen Überschriften sollen an dieser Stelle der näheren Erläuterung der einzelnen Handlungsverläufe dienen.

„*Das Rabennest*“ (Scheffler, 2005, 6 f.): Das erste Kapitel beschreibt die Ankunft im Kindergarten „Rabennest“ und dient der ersten Einführung der Hauptcharaktere, die sowohl im Text als auch bildlich dargestellt werden.

„*Manche Kinder sprechen anders*“ (ebd., 8 f.): Anschließend wird die Freundschaft der Kinder Max und Mira näher beschrieben und auf den Migrationshintergrund von Mira und anderen Kindergartenkindern hingewiesen.

„*Der Neue sieht ganz anders aus*“ (ebd. 10 f.): Das Kapitel beschreibt die Ankunft des Jungen Joshua im Kindergarten, der sich aufgrund seiner dunklen Hautfarbe vielen Fragen der anderen Kinder stellen muss, was ihm mit Hilfe der Kindergärtnerin gut gelingt.

„*Meine Hände, deine Hände*“ (ebd. 12 f.): Nach der Diskussion über die verschiedenen Hautfarben und das unterschiedliche Aussehen der Menschen auf der Erde, rücken in diesem Kapitel die Besonderheiten der Hände der Kinder in den Mittelpunkt, die in den folgenden Kapiteln „*Die Handdetektive*“ (ebd., 14 f.), sowie „*Was Hände alles können*“ (ebd., 16 f.) unter verschiedenen (auch interkulturellen) Gesichtspunkten betrachtet werden.

„*Wo ist Mama?*“ (ebd. 18 f.): Am Ende des aufregenden Kindergartenabends wartet Max vergeblich auf seine Mutter, die ihn schließlich aus Zeitgründen bittet, den Nachmittag bei Mira (Kindergartenfreundin) zu verbringen, bis sein Vater ihn abhole.

In den darauf folgenden Kapiteln steht der Besuch bei Mira im Fokus der Erzählung, der bereits mit dem Kapitel: „*Bei Mira ist alles anders*“ (ebd., 20 f.) das Erleben einer für Max unbekanntem Welt ankündigt, die in den Kapiteln: „*Miras Mama fastet*“ (ebd., 22 f.), „*Das Zuckerfest*“ (ebd., 24 f.) und „*Das geheimnisvolle Buch*“ (ebd., 26 f.) näher erläutert wird.

Im letzten und abschließenden Kapitel „Jetzt redet Max“ (ebd., 28 f.) lässt Max den erlebten Tag und die neu gelernten Dinge vor seinen Eltern Revue passieren.

3.4.2 Kindgemäßheit

a. **Spiegelt die Handlung die Erfahrungswelt/Realität des Kindes wider?**

Der Besuch des Kindergartens, die dort stattfindenden Aktivitäten wie Spiele, Konversationen und anderen Unternehmungen spiegeln die Erfahrungswelt eines Kindes ebenso gut wider wie der Besuch bei Freunden oder der Kontakt mit den Eltern.

Insbesondere bezüglich der Begegnung von Kindern verschiedener Kulturkreise und den daraus resultierenden Fragen, zeigt das Buch eine Realität auf, wie sie in vielen Kindertageseinrichtungen dem Alltag entspricht.

Mit Textpassagen wie:

„[...] Er hat sie ausgelacht, weil sie die Wörter so komisch aussprach. Da hat Mira nur noch türkisch mit ihm geredet und Max konnte kein Wort verstehen. [...]“ (Scheffler, 2005, 9)

„[...] ‚Bist du Ausländer?‘ [...] ‚Deine Hände sind ganz schwarz. Geht die Farbe nie wieder ab?‘ [...]“ (ebd., 11)

„[...] ‚Hast du keinen Hunger‘, fragt Max erstaunt. ‚Mama fastet‘, sagt Mira. ‚Meine Mama fastet auch manchmal [...] Damit sie schlank wird. Aber dann hat sie immer schlechte Laune.‘ [...]“ (ebd., 22)

gelingt es der Autorin, fernab von einer heilen Bilderbuchwelt reale Situationen in der Erfahrungswelt von Kindern zu schildern, was von einer gut durchdachten und hochwertigen Erzählstruktur zeugt.

Auch die grafische Umsetzung, die Kleidung (Abb. 11) oder der Kindergarten (Abb. 12), spiegeln eine Umgebung wider, wie sie den meisten Kindern in ihrem alltäglichen Leben begegnet.

b. Regen Handlung und grafische Darstellung zum Entdecken, Fragen und Rätseln an?

Bereits die vielfältigen Fragestellungen, die sich wie ein roter Faden durch den gesamten Handlungsverlauf des Buches verfolgen lassen, bestätigen den Anspruch des Buches, den Betrachter zum Hinterfragen und Erkennen zu motivieren. Die handelnden Charaktere zeichnen sich durch eine intelligente kindliche Neugier aus, was sich auch auf den Betrachter des Buches überträgt. So wirft jedes neue Ereignis Fragen auf, die es mit Hilfe der Kindergärtnerin, den Eltern, sowie den anderen Kindern zu beantworten gilt, was die Relevanz der kindlichen Neugier unterstreicht.

Stellvertretend sollen die folgenden Textpassagen den oben erläuterten Anspruch veranschaulichen:

„[...] Und als Frau Rabe, [...] erzählt, dass sie in der nächsten Woche Sachen für den Weihnachts-Bazar basteln wollen, weiß Max nicht, was ein Bazar ist.

*„Das ist Türkisch‘, erklärt ihm Mira. ‚Und es bedeutet Markt.‘“
(Scheffler, 2005, 9)*

„[...] ‚Das ist unser Fastenmonat‘, sagt Miras Mama. ‚Da fasten wir für Allah?‘

‚Für alle?‘, fragt Max.

*‚Für Allah. Das ist unser Name für Gott‘, erklärt Miras Mama.“
(ebd., 22)*

*„[...] ‚Papa‘, sagt Max auf dem Heimweg. ‚Weißt du, dass du anders bist?‘
‚Erzähl keinen Quatsch. Ich bin doch wie immer.‘*

*‚Aber du bist anders, weil alle anders sind. Soll ich es dir erklären?‘ [...]“
(ebd., 29)*

Die offenen, kindgerechten Fragestellungen verdeutlichen dem Betrachter, Leser und Zuhörer, dass es wichtig ist zu fragen, und man, wenn man sich höflich verhält, auch stets eine Antwort erwarten kann, die vielleicht wiederum neue Rätsel aufgibt, aber auch zum Erkenntnisgewinn beizutragen vermag.

Betrachtet man die grafische Darstellung unter dem Aspekt des Entdeckenden und Rätselhaften, so ist es auch hier dem Illustrator gelungen, die Neugier des kindlichen Betrachters zu wecken.

So ist es beispielsweise die Darstellung der verschiedenen Fingerabdrücke (Abb. 13) oder die Herstellung der eigenen Handumrisse (Abb. 14), die den Betrachter zum aktiven Entdecken der eigenen individuellen Besonderheiten seiner Finger und Hände motiviert, was auch unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens eine wesentliche Rolle spielt. Auch in der Wohnung von Mira, dem Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, gibt es für den Hauptcharakter Max, sowie auch für den Betrachter des Bilderbuches, vieles zu entdecken, was zum einen im Text, zum anderen aber auch in der grafischen Umsetzung, beispielsweise am Gesichtsausdruck von Max (Abb. 15), unterstrichen wird. Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass das Bilderbuch den Anspruch des Rätselhaften und Entdeckenden in einem sehr intelligenten und hochwertigen Umfang erfüllt.

- c. **Erfolgt eine realistische Darstellung der Realität oder wird eine „Heile-Welt-Idylle“ vermittelt?
Dienen Phantasiewelten der unterstützenden Verdeutlichung der Thematik oder fungieren sie als ausweichende Flucht vor der Realität?**

Wie bereits erwähnt, ist die vorliegende Publikation ein Beispiel für die kindgerechte, aber nicht übertrieben harmonisierende Darstellung des Alltages eines Kindes. Sicher, der Kindergartenbesuch, die dortigen Aktivitäten oder die intakten Familienverhältnisse könnten beim genauen Analysieren Anlass zur Kritik geben, aber eine solche Negativbetrachtung soll nicht der Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Von besonderem Interesse ist es vielmehr, dass es der Autorin gelingt, das „Anderssein“ auf eine individuelle, vorurteilsfreie und intelligente Art zu erläutern ohne sich an fernen Phantasiewelten, sondern der realen Umgebung und Erfahrungswelt der Kinder zu orientieren.

- d. **Ängstigt oder deprimiert die Botschaft des Buches das Kind in übertriebenem Maße?**

Missachtet sie moralische Wertvorstellungen?

Die Frage nach ängstigen oder deprimierenden Inhalten lässt sich von vornherein verneinen, auch wenn vielleicht das Nichterscheinen der Mutter nach dem Kindergartenaufenthalt (Scheffler, 2005, 18 f.) einige Kinder in geringem Maße zu ängstigen vermag.

Betrachtet man die Achtung moralischer Wertvorstellungen, so könnten die zum Teil sehr direkten Fragen bezüglich der Herkunft der Kinder:

*„[...] ,Deine Hände sind ganz schwarz.
Geht die Farbe nie wieder ab?’ [...]“* (Scheffler, 2005, 11)

oder deren Religion:

„ [...] Das mit dem Fasten lässt Max keine Ruhe. ‚Wenn du einen Monat nichts isst, dann verhungerst du doch’, sagt Max voller Mitgefühl [...].“
(ebd., 25)

Anstoß zur eventuellen Kritik geben.

Hier steht jedoch klar die kindliche Neugier im Vordergrund, die dazu führt, dass einige Fragestellungen zu direkt erscheinen, das Kind aber im Endeffekt in seiner Unbefangenheit und offenen Neugier illustrieren, die weder boshaft noch moralisch verletzend zu werten ist, sondern sich fragend dem Unbekannten in der Welt annimmt.

3.4.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität

a. Wie ist die Haltung und Kommunikationsbereitschaft zwischen Menschen verschiedener Kulturen beschrieben?

Die Charaktere der vorliegenden Erzählung treten anderen Personen und deren Kultur nach anfänglicher kindlicher Skepsis sehr offen und kommunikativ gegenüber. Auch die Bezugspersonen der Kinder, die Erzieherin, sowie die Eltern nehmen gegenüber anderen eine unvoreingenommene und freundliche Haltung ein und verkörpern auf diese Art ein gutes Vorbild.

Insbesondere die Erzieherin Frau Rabe ermutigt die Kinder zur Kommunikation:

„[...] ‚Das ist ja das Spannende, dass alle anders sind‘, sagt Frau Rabe. ‚Oder möchtet ihr, dass alle genauso aussehen wie ihr?‘ [...]“ (Scheffler, 2005, 11).

„[...] ‚Zeigt mal alle eure Hände her‘, sagt Frau Rabe. [...] ‚Ich wollte, dass ihr eure Arme und Hände einmal vergleicht.‘ [...]“ (ebd., 14).

Später sind es der Besuch bei Mira und die dort stattfindenden Unterhaltungen mit der Mutter, welche die besondere Offenheit in der Kommunikation zwischen den Kulturen verdeutlicht.

Ohne Scheu befragt Max Mira und deren Mutter bezüglich ihrer Religion, dem Islam, und den jeweiligen Ritualen, wie der Besuch der Moschee:

„[...] ‚Aber was ist eine Moschee?‘
‚Da gehen Moslems zum Beten hin‘, sagt Mira. [...]“ (Scheffler, 2005, 21),

das Fasten, das Zuckerfest oder der Koran:

„[...] ‚Ist das ein Zauberbuch?‘, fragt Max.
‚Nein, das ist ein alter Koran‘, sagt Miras Mama. ‚Und was ist ein Koran?‘, fragt Max.
‚Der Koran ist für uns Moslems das heilige Buch. Das, was für die Christen die Bibel ist.‘ [...]“ (ebd., 27).

Das Buch hebt die Relevanz der Kommunikation zwischen Menschen aller Kulturen hervor und illustriert diese auf einer gleichberechtigten und wertschätzenden Ebene.

b. Welche Rolle spielt eine unbekannte Umgebung/Kultur in Bezug auf die Hauptfiguren?

Dieser Aspekt wurde bereits im Rahmen der vorherigen Fragen wiederholt erläutert. Zusammenfassend lässt sich demnach die dargestellte Offenheit und Toleranz gegenüber Unbekanntem besonders hervorheben.

c. Werden unterschiedliche Lebensformen und Werte dargestellt?

Zur Erläuterung dieser Fragestellung sei insbesondere der Besuch von Max bei Mira in den Fokus der Betrachtung gerückt. Dort trifft er auf ihm unbekannte Verhaltensweisen, Rituale und Symbole der Religion des Islams.

Der Autorin gelingt es auf eine sehr kindgerechte Art, die Lebensweise von Miras Familie durch das Erläutern markanter Aspekte ihres Lebens darzustellen. Dabei schafft sie auf eine sehr einfühlsame Weise den Spagat zwischen der vergleichenden Erläuterung der Lebensweise von Max auf der einen und Mira auf der anderen Seite.

Auf diese Weise wird zwar deutlich, dass sich das Leben der Kinder in gewisser Hinsicht unterscheidet, dass sie im Endeffekt aber auch viele Gemeinsamkeiten haben, was eine wichtige Erkenntnis auf dem Weg zu einem interkulturell sensiblen Verhalten ist.

Geduldig erläutern Mira und ihre Mutter dem fragenden Max viele ihrer kulturellen Besonderheiten, wobei die Autorin auf eine kindgerechte aber richtige Erklärung bedacht ist, was ihr auch gelingt.

Ob die Erläuterung des Fastens, die Besonderheiten einer Moschee, der Inhalt des Korans oder die Definition des Zuckerfestes „*Eid al-Fitr*“ (ebd., 25), jeder Aspekt wird zwar kurz, aber sehr sensibel beleuchtet und zum besseren Verständnis in Zusammenhang mit für Max bekannte Lebensformen und Werte gebracht, was dem kindlichen Betrachter das Verstehen erleichtert.

d. Wird das Fremde als traurig, sozial isolierend, einsam oder ausgrenzend dargestellt oder ist die Darstellung mit positiven Eigenschaften besetzt?

In den bisher erfolgten Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, wie sensibel sich Autorin und Illustrator um eine positive Darstellung von Neuem und Unbekanntem bemühen, was ihnen auch durchgehend gelingt, ohne dabei zu verklären oder zu beschönigen.

3.4.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität

a. Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?

Passend zu dem sensiblen Umgang der Autorin in der Darstellung kultureller Diversität, gelingt es auch dem Illustrator, jeder handelnden Figur ein charakteristisches, aber nicht stereotypes Aussehen zu verleihen. Verschiedene Frisuren, Gesichtsformen und andere charakteristische Merkmale illustrieren die Kinder auf eine individuelle und kindgerechte Art, die dem Betrachter sofort das Einfühlen in die Charaktere erleichtert (vgl. Abb. 11).

Bei kritischer Betrachtung stereotypisierender Illustrationen, fällt jedoch vordergründig die Darstellung der türkischstämmigen Familie von Mira auf. Die Mutter mit Kopftuch (Abb. 16), die Kleidung von Mira – wenig kindgerecht (Abb. 17), der Vater mit Schnauzbart (Abb. 18) und die eher traditionell eingerichtete Wohnung (Abb. 19) entsprechen gängigen Stereotypen von in Deutschland lebenden Familien türkischer Abstammung. Mitunter scheint es, als würde beispielsweise mit der Darstellung des „normalen“ Spaghettisessens (Abb. 20) eine Art Normalität „erzwungen“ werden, was aber nur ungenügend gelingt.

Im Gegensatz zu den Zeichnungen ist es hier vordergründig der Text, der versucht, von Stereotypen abzurücken und zu erfüllen, was den Illustrationen mitunter nicht gelingt – die differenzierte Darstellung verschiedener Kulturen und der Verzicht auf Stereotypisierung.

Während sich die Charaktere in der Erzählung auf gleicher Ebene begegnen und kommunizieren, erwecken die Zeichnungen zum Teil den Eindruck des Besuches eines „modernen“ Jungen in einer „veralteten“ Welt, was sicher nicht die Absicht des Illustrators war, an der möglichen Botschaft aber nur wenig ändert.

Mit Hilfe des Textes und einer individuellen Betreuung des kindlichen Betrachters durch eine Bezugsperson, können diese kritisch zu bewertenden Illustrationen aber in individuellen Gesprächen durchaus vorteilhaft

genutzt werden, um auf stereotype Darstellungen hinzuweisen und sie gemeinsam mit dem Kind zu hinterfragen.

b. Wie sind die handelnden Charaktere zueinander dargestellt (Größe, Position, Farbe)?

Der von Toleranz und offener Kommunikation geprägte Umgang der Charaktere untereinander spiegelt sich auch in der grafischen Umsetzung wider. Die Kinder werden stets einander zugewandt und in direkter Kommunikation miteinander dargestellt (Abb. 21), was ihre Zusammengehörigkeit und das gegenseitige Interesse aneinander verdeutlicht.

Auf diese Weise gelingt es dem Zeichner, das positive Gefühl gemeinsamer Aktivitäten und der gegenseitigen Wertschätzung zu transportieren, das wesentlich für das Zusammenleben verschiedener Kulturen und Gesellschaften im Allgemeinen ist.

c. Wem ist die rechte Buchseite (Blickfang) gewidmet?

Da sich die Illustrationen meist über beide Buchseiten erstrecken, ist keine Bevorzugung von Charakteren durch Platzierung auf der rechten Buchseite erkennbar. Text und Bild bieten eine zusammengehörige Einheit, welche die Interdependenz von beiden verdeutlicht und der vorlesenden Bezugsperson die Verknüpfung von Illustration und Erzählung im Vorleseprozess erleichtert.

3.4.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse

a. Leistet die Handlung einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?

Mit dem Hinterfragen von Unbekanntem vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungswelt, trägt die Handlung des Buches maßgeblich zur kulturellen Selbstreflexion des Betrachters bei.

Ausgehend von der Diskussion über das Anderssein: „[...] ‚Das ist ja das Spannende, dass alle anders sind‘, sagt Frau Rabe. [...]“ (Scheffler, 2005, 11), ist

es zu Beginn der Geschichte die Erzieherin, die das Nachdenken der Kinder über sich selbst anregt, indem sie sie zum Vergleich ihrer Hände und Fingerabdrücke motiviert und somit die besondere Individualität jeden Kindes verdeutlicht:

„[...] ‚Jeder hat einen eigenen Fingerabdruck‘, sagt Frau Rabe. ‚Weil kein Finger auf der Welt dem anderen gleicht. Seht euch eure Fingerabdrücke doch mal genau an!‘ [...]“ (ebd., 15).

Beim anschließenden Besuch von Max bei Miras Familie begegnet dieser vielen unbekanntem Aspekten, die er sich durch Vergleich mit ihm Bekannten zu erschließen versucht:

*„[...] ‚Aber was ist eine Moschee?‘
‚Da gehen Moslems zum Beten hin‘, sagt Mira.[...] ‚Du musst die Schuhe ausziehen, wenn du hineingehst. Deshalb ist der ganze Boden mit schönen Teppichen ausgelegt. [...]‘
‚Ich war am Samstag in der Kirche, [...]‘, sagt Max. ‚Da war auch ein roter Teppich, aber wir mussten die Schuhe nicht ausziehen.‘“
(Scheffler, 2005, 21)*

*„[...] ‚Der Koran ist für uns Moslems das heilige Buch. Das, was für Christen die Bibel ist. [...]‘
‚Ich kenne ein paar Geschichten aus der Bibel‘, sagt Max. [...] ‚Aber was steht eigentlich im Koran? [...]‘“ (ebd., 27).*

Während seiner Vergleiche wird Max zwar bewusst, dass eine direkte Übertragung nicht möglich ist, sie ihm aber dennoch beim Verstehen hilft, was er abschließend auch seinen Eltern zu erläutern versucht:

*„[...] ‚Papa‘, sagt Max auf dem Heimweg. ‚Weißt du, dass du anders bist?‘
‚Erzähl keinen Quatsch. Ich bin doch wie immer.‘
‚Aber du bist anders, weil alle anders sind. Soll ich es dir erklären?‘ [...]“
(ebd., 29)*

Das sensible und intelligente Heranführen an die Entwicklung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion ist sicher eine der größten Stärken des vorliegenden Bilderbuches und zeichnet es in besonderer Weise aus.

b. Unterstützt die Handlung/Botschaft des Buches die Entwicklung empathischer Fähigkeiten?

Zeichnet sich eine Publikation in dem Maße durch das Erkennen interkultureller Aspekte aus, wie bei der vorliegenden bereits mehrfach erläutert, gilt dies wahrscheinlich auch für deren Beitrag zur Entwicklung empathischer Fähigkeiten.

Der gesamte Handlungsverlauf ist von einem offenen und toleranten Kommunikationsverhalten geprägt, in dessen Rahmen die Charaktere stets bemüht sind, das Verhalten anderer zu verstehen und sich in deren Lage zu versetzen. Die zum Teil kindlich frechen, aber stets freundlichen Fragen, wie:

„[...] *Deine Hände sind ganz schwarz. Geht die Farbe nie wieder ab?* [...]“ (ebd., 11)

oder:

„[...] *Wenn du einen Monat nichts isst, dann verhungerst du doch!* [...]“ (ebd., 25)

demonstrieren das Interesse an dem jeweiligen Konversationspartner und die Bestrebung, dessen Verhalten zu verstehen.

Dadurch gelingt es der Autorin, das Interesse des kindlichen Betrachters zu erwecken und die Vorteile der interkulturellen Kommunikation, bereits im Kindergartenalter, aufzuzeigen.

c. Werden Ursachen für (interkulturelle) Schwierigkeiten/Differenzen erläutert?

Wirkliche Schwierigkeiten treten in der Handlung des Buches nicht auf. So sind es lediglich die kulturellen Unterschiede, die als Differenzen gewertet werden könnten. Nach anfänglicher Skepsis beispielsweise gegenüber der Hautfarbe des Jungen Joshua oder dem Sprachverhalten von Mira, erkennen die Hauptcharaktere die Gründe für die Verschiedenheit der sie umgebenden Menschen und erhalten Erklärungen seitens ihrer Bezugspersonen, sowie durch selbstständige Reflexion.

d. Lässt die Handlung dem Betrachter Raum für selbstständige Denk- und Problemlöseprozesse oder gibt der Autor eine vorgefertigte Lösung an?

Durch das Anschneiden vielschichtiger Ereignisse in Form der zwölf Unterkapitel, gelingt eine intelligente Einleitung in verschiedene Aspekte der Erfahrungswelt von Kindern in ihrem (inter-)kulturellen Umfeld. Vielfach geben Andeutungen Anlass zum weiteren Hinterfragen der Handlung oder zum selbstständigen Aktivwerden.

So regen beispielsweise das Händespiel:

„[...] Jetzt erscheinen nach und nach zwei Hände auf der Kasperle-Bühne. Die Kinder müssen erraten, wem sie gehören. Das ist gar nicht so einfach[...]“ (Scheffler, 2005, 12),

der Vergleich der Fingerabdrücke oder das Gestalten der Handumrisse den Betrachter zum eigenen Ausprobieren an.

Auch die individuellen und differenzierten Fragestellungen von Max bei seinem Besuch bei Mira demonstrieren die Wichtigkeit der kindlichen Neugier und motivieren den Betrachter, bei Unbekanntem und Neuem offen nachzufragen.

Auf diese Weise leistet die Erzählung einen wesentlichen Beitrag in Hinblick auf das selbstständige Handeln der Betrachter und ermutigt diese zum Aktivwerden, was mit Hilfe des Buches, sowie mit Unterstützung der Bezugsperson gut umzusetzen ist.

3.4.6 Fazit

Dieses interkulturell sehr hochwertige und intelligent verfasste Kinderbilderbuch eignet sich neben dem Einsatz im privaten Umfeld besonders in Kindertagesstätten oder anderen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich, da die vielfältigen Aktivitätsangebote gut umgesetzt werden können und zur interkulturellen Sensibilisierung beitragen.

3.5 Analyse: „Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm“

3.5.1 Allgemeine Angaben zur Publikation

a. Bibliographische Angaben

Schami, Rafik; Könnecke, Ole: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*. München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2003, 40 Seiten

b. Altersempfehlung

Weder die Publikation selbst noch der Hanser Verlag geben eine entsprechende Altersempfehlung an. Im Online-Buchhandel⁴⁰ wird die Altersempfehlung des Herstellers mit fünf bis sieben Jahren angegeben und liegt damit über denen der zuvor analysierten Bilderbuchpublikationen.

Die anschließende Analyse wird die Rechtfertigung dieser etwas höher angesetzten Altersgrenze begründen. Zuvor sei an dieser Stelle vermerkt, dass sich die vorliegende Publikation aufgrund ihrer intelligent verpackten leisen Ironie neben dem kindlichen Betrachter auch einer erwachsenen Zielgruppe widmet, was den Inhalt und die Rezeption umso interessanter erscheinen lässt.

c. Inhaltsangabe

Der Hanser Verlag fasst den Inhalt des Buches in seiner Online-Präsenz⁴¹ mit folgenden Worten zusammen:

„Die kleine Tochter versteht ihren Papa nicht. Der ist nämlich groß und stark und kann fast alles, sogar zaubern, aber vor Fremden hat er trotzdem Angst. Ihre Freundin Banja stammt aus Tansania, was Papa allerdings nicht weiß. Was wäre, wenn sie ihn einfach zu Banjas Geburtstag, zu dem all ihre Verwandten kommen, mitnimmt?“

⁴⁰ Quelle: <http://www.amazon.de/Wie-Papa-Angst-Fremden-nahm/dp/3446203311>
[16.05.2009]

⁴¹ Quelle: <http://www.hanser.de/buch.asp?isbn=978-3-446-20331-0&area=Kinderbuch>
[16.05.2009]

Die Erzählung, durchgängig aus der Perspektive der Tochter erzählt, beginnt mit einer Beschreibung des Vaters, in der das Kind dessen Größe, Stärke, Klugheit, seinen Humor und den großen Mut hervorhebt, bevor sie den Fokus auf das Hauptproblem ihres Vaters lenkt:

„Nur vor Fremden hatte er Angst, vor allem vor schwarzen. [...]“
(Schami, 2003, 13).

Im Folgenden erläutert der Vater die Gründe seiner Skepsis, was bei der Tochter für Unverständnis sorgt, da sie sehr gut mit Banja aus Tansania befreundet ist, was sie dem Vater gegenüber jedoch verschweigt.

Als Banja sie zu ihrer Geburtstagsfeier einlädt, beschließt die Tochter, den begabten Vater dort als Zauberer auftreten zu lassen, ohne ihm jedoch von dem kulturellen Hintergrund der Familie zu berichten. Er sagt zu.

In einer exkursartigen Erläuterung erfolgen zwei neue Beschreibungen der guten Eigenschaften des Vaters. Aus der bereits übertriebenen Schilderung Banjas gegenüber ihrer Mutter, steigert diese die Eigenschaften des Vaters in der Unterhaltung mit ihrem Ehemann erneut ins Unermessliche.

In der Erwartung eines hohen Gastes:

„[...]Meine Güte, und so ein Mann will uns die Ehre geben! [...]“
(ebd., 27),

bereitet Banjas Familie einen Empfang vor, der alle zuvor aufgestellten Stereotype des Vaters erfüllt und ihn in einen Schockzustand versetzt.

Erst mit Hilfe seiner Tochter und bei der Präsentation seines Zaubertricks gewinnt er langsam Vertrauen und erkennt, dass seine Skepsis und Angst nicht berechtigt waren.

3.5.2 Kindgemäßheit

a. Spiegelt die Handlung die Erfahrungswelt/Realität des Kindes wider?

Die Handlung spielt in einer gegenwartsgetreuen städtischen Umgebung, in der ein alleinerziehender Vater die Verantwortung für seine Tochter trägt. Neben der kulturübergreifenden Freundschaft der Tochter zu Banja, ist es vor allen Dingen die Vorbildfunktion des Vaters, welche die Erfahrungswelt eines Kindes in besonderem Maße darstellt.

Obwohl bei aller Wertschätzung dennoch nicht alles, was der Vater tut, für die Tochter verständlich ist, kritisiert sie ihn bezüglich seiner Vorurteile gegenüber Fremden nicht, obwohl sie vom Gegenteil überzeugt ist, was eine gewisse realitätsgetreue Autoritätsfunktion des Vaters illustriert.

In intelligenter textueller und grafischer Umsetzung beschreibt die Handlung die oft stereotypen Denkmuster der Erwachsenen, die, im Gegensatz zu ihren Kindern, durch ihre Vorurteile voreingenommen, die wahre Realität gar nicht mehr beachten. Während die Tochter ihre Umgebung sehr individuell wahrnimmt, konzentriert sich der Vater auf seine stereotypen Erläuterungen, ohne deren Widerlegung in der ihn umgebenden Welt zu realisieren.

Erst durch den kindlich intelligenten Hilfeversuch der Tochter, gelingt es auf einfache und dadurch sehr kindgerechte Art, den Vater vom Gegenteil zu überzeugen und ihm seine Angst zu nehmen.

Zusammenfassend lässt sich daher eine sehr sensible Widerspiegelung der Erfahrungswelt des Betrachters belegen.

b. Regen Handlung und grafische Darstellung zum Entdecken, Fragen und Rätseln an?

Sowohl dem Autor als auch dem Illustrator gelingt es im gesamten Handlungsverlauf, dem kindlichen Betrachter Rätsel aufzugeben, Fragen zu stellen und ihn zum Entdecken anzuregen. Insbesondere die Darstellung des von vielerlei positiven Eigenschaften geprägten Vaters, der aber zum Unverständnis seiner Tochter unglaubliche Angst vor Fremden hat, wirft Fragen auf, die es zu beantworten gilt:

„[...] Mein Papa war schon immer groß...und stark...und klug...und geduldig...lustig...und tapfer. [...] Und er kann sogar zaubern! Er war auch immer schon mutig. Nur vor Fremden hatte er Angst, vor allem vor schwarzen. [...] ‚Warum?‘, fragte ich ihn. ‚Weil sie mir unheimlich sind.‘ - ‚Und warum sind sie dir unheimlich?‘ [...]“ (Schami, 2003, 10 f.).

Eindeutig im Fokus des Rätselhaften und zu Hinterfragenden steht jedoch der Empfang in Banjas Familie (Abb. 22). Welche Beweggründe stecken hinter der Verkleidung, wieso sind sie der Meinung, der Vater erwarte einen solchen Empfang?

Die Handlung stellt zum Teil sehr hohe assoziative Anforderungen an den kindlichen Betrachter, die er vordergründig mit der Hilfe seiner Bezugsperson zu lösen vermag.

Dem Illustrator gelingt es allein durch die Darstellung verschiedener Gesichtsausdrücke, wie dem der erzählenden Tochter (Abb. 23), auf geniale Weise, der gesamten Handlung etwas Rätselhaftes und zum Entdecken anregendes zu verleihen, dessen Ironie der erwachsene Betrachter zwar eventuell zuerst erkennt, dem Kind aber individuell erläutern kann und es zum Hinterfragen motivieren sollte.

- c. Erfolgt eine realistische Darstellung der Realität oder wird eine „Heile-Welt-Idylle“ vermittelt?
Dienen Phantasiewelten der unterstützenden Verdeutlichung der Thematik oder fungieren sie als ausweichende Flucht vor der Realität?**

Wie bereits erläutert, spiegelt die Handlung die Realität des kindlichen Betrachters wider, verzichtet dabei jedoch, besonders durch die Thematisierung von Problemen, auf das Zeichnen einer „Bilderbuchidylle“. Anstatt durch das Schaffen von Phantasiewelten eine Flucht vor der Realität zu forcieren, gelingt es der vorliegenden Publikation auf eine individuelle Weise, phantastische Räume in die Realität zu integrieren und auf diese Weise die dargestellte Thematik zu verdeutlichen.

So ist es insbesondere die Darstellung des Vaters in der Erzählung der Tochter, Banjas und anschließend Banjas Mutter, die verdeutlicht, wozu das Phantasieren (und Mutmaßen) in der Realität führen kann – zu einer

realitätsfernen Auffassung des Gegenübers, die zu Missverständnissen führt.

Stellvertretend sei an dieser Stelle die Entwicklung zweier Eigenschaften des Vaters in den jeweiligen Erzählungen demonstriert: seiner Stärke (Abb. 24.1 ff.) und seiner Zauberkunst (Abb. 25.1 ff.).

**d. Ängstigt oder deprimiert die Botschaft des Buches das Kind in übertriebenem Maße?
Missachtet sie moralische Wertvorstellungen?**

Anstatt den kindlichen Betrachter zu ängstigen oder zu deprimieren, trifft die Ironie des Buches, wenn, den Erwachsenen. Die Kinder werden durchweg sehr positiv und aufgeklärter als die Erwachsenen dargestellt, was sie ermutigt und ihnen die Zuversicht verleiht, dass die sie umgebenden Erwachsenen nicht allwissend sind und nicht alles, was sie sagen, richtig ist. Anstatt zu verängstigen, motiviert die Handlung das Kind, bereits durch kleine Taten große Wirkung erzielen zu können.

Im Hinblick auf die Missachtung moralischer Wertvorstellungen, fällt vordergründig die offene Kritik des Vaters gegenüber Fremden auf, die aber auf eine sehr intelligente Art durch die grafische Darstellung der den Vater umgebenden Realität widerlegt wird, ohne, dass der kritisierende Vater dies bemerkt (Abb. 26, 27).

3.5.3 Die handelnden Charaktere in ihrer kulturellen Diversität

a. Wie ist die Haltung und Kommunikationsbereitschaft zwischen Menschen verschiedener Kulturen beschrieben?

Während der Vater aufgrund seiner stereotypen Überzeugungen zunächst zu keinerlei Kommunikation mit anderen Kulturen bereit ist, ermöglicht erst die kommunikative Tochter das Zusammentreffen, welches, nicht zuletzt auch aufgrund des fehlenden Kontaktes der Gegenseite (Banjas Familie) und deren verklärten Eindruck des Vaters, zunächst keinen Erfolg verspricht.

Nachdem der Vater zunächst all seine Vorurteile bestätigt sieht und schockiert reagiert (Abb. 28), beginnt er in der direkten Konversationen sein Verhalten zu überdenken, was schließlich mit Hilfe der Tochter zur Entspannung der Lage beiträgt und dem Vater die Relevanz der interkulturellen Kommunikation verdeutlicht (Abb. 29).

b. Welche Rolle spielt eine unbekannte Umgebung/Kultur in Bezug auf die Hauptfiguren?

Wie bereits erläutert, ist es insbesondere der fehlende Kontakt zu dem jeweiligen Gegenüber, der die unbekannte Umgebung und Kultur als beängstigend erscheinen lässt, beziehungsweise wie in Banjas Familie zu Überreaktionen führt.

Geprägt von ihren stereotypen Auffassungen, beginnen sich beide Seiten zu „verbiegen“ – der Vater vermeidet, von seiner Angst geprägt, jeglichen Kontakt, Banjas Familie hingegen meint, sich für den besonders ehrwürdigen Gast verstellen zu müssen, was den Vater zusätzlich verunsichert.

Erst die offene und klare Einstellung der Tochter, für die die „fremde“ Welt Normalität bedeutet:

„Meine beste Freundin heißt Banja. Sie kommt aus Tansania. Wir haben immer bei ihr gespielt, aber ich hätte sie gerne einmal zu uns eingeladen. Ich wollte nur Papa keine Angst machen“ (Schami, 2003, 16),

ermöglicht auf der Geburtstagsfeier von Banja die Begegnung der Kulturen, was langsam dazu führt, dass aus dem Unbekannten Normalität wird:

„[...] Wie Kinder schauten alle auf meinen Papa. Er stand lächelnd auf, streichelte mir den Kopf und breitete seine Zaubersachen auf einem kleinen runden Tischchen aus. Dann begann er zu erzählen...Ich aber wusste, dass mein Papa nie mehr Angst vor Fremden haben würde.“ (ebd., 35 f.)

c. Werden unterschiedliche Lebensformen und Werte dargestellt?

Die vermeintlichen Unterschiede in Lebensform und Werten der handelnden Personen finden nicht in der Realität der Handlung, sondern vielmehr in der Phantasie der Charaktere ihre Entsprechung, die jeder auf seine individuelle Art zur Einordnung des anderen nutzt, anstatt ihn persönlich kennen zu lernen. Mit dieser Einstellung spielt bereits das Titelbild der Publikation (Abb. 30), das beide Väter bis auf ihr Gesicht exakt identisch darstellt – egal, ob Kleidung, Einkäufe oder Zeitung. Während sich die Töchter über das Zusammentreffen freuen, begegnen sich die Väter sehr skeptisch, was sich aus ihren zuvor aufgestellten Klischeevorstellungen erklären lässt.

Der daraus resultierende „typisch afrikanische“ Auftritt von Banjas Familie wirkt dabei so überzeichnet, dass sich sogar der eigene Sohn der Familie kritisch abwendet (Abb. 31), obwohl es seine Kultur ist, in der er sich befindet. Die Beschreibung des Empfanges spiegelt dann anstatt der wirklichen Lebensweise von Banjas Familie bekannte Klischees wider und wirkt auf diese Weise genial ironisch:

„[...] Die Tür ging auf ... und schwarze Menschen stürmten uns tanzend, musizierend und lachend entgegen. Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen, manche schlugen Trommel, andere spielten auf Flöten und Trompeten. [...]“ (Schami, 2003, 9 f.).

Nach der Beschreibung des Vaters, dessen Besuch für Banjas Familie eine große Ehre darstellt (hier ist eine realitätsgetreue kulturelle Prägung erkennbar), beschließt das Ehepaar diesen, ihm gebührenden Empfang, zu veranstalten, weil sie der Meinung sind, ihr „normales“ Leben sei nicht spektakulär genug:

„[...] ‚Meine Güte, und so ein Mann will uns die Ehre geben! Rebecca, mein Täubchen, wir müssen ihn gebührend empfangen‘, sagte Banjas Vater.“ (ebd., 27)

Sicher unterscheiden sich die Familien in ihren Werten und Lebensweisen, doch durch die Stigmatisierung des jeweiligen Gegenübers, scheinen sie sich aller Gemeinsamkeiten zu entledigen und riskieren auf diese Weise

eine übersteigerte Fehleinschätzung, die im Endeffekt nur dank der Töchter verhindert werden kann.

d. Wird das Fremde als traurig, sozial isolierend, einsam oder ausgegrenzt dargestellt oder ist die Darstellung mit positiven Eigenschaften besetzt?

Sowohl in der grafischen Darstellung als auch in der Erzählung selbst ist es nicht die Realität, die die Charaktere als fremd oder ausgegrenzt erscheinen lässt, sondern lediglich die Phantasie der handelnden Personen, die die Wirklichkeit auf eine groteske Art und Weise verklärt.

Keine der Personen wirkt an irgendeiner Stelle traurig, sozial isoliert oder ausgegrenzt, doch erst der direkte Kontakt der Kulturen ermöglicht den erwachsenen Charakteren zu sehen, was ihren Kinder längst bewusst ist: Nur in der Begegnung lassen sich die Eigenschaften so erkennen, wie sie wirklich sind, anstatt sie extrem positiv (Banjas Familie über den Vater) oder negativ (der Vater und seine Vorurteile) zu stigmatisieren.

Nicht zuletzt durch diese Erkenntnis, gelingt es der Publikation, alle Charaktere auf eine humorvolle und freundlich positive Art darzustellen und auch das negative (und andere ausgrenzende) Verhalten des Vaters – was streng genommen als rassistisch einzustufen ist – durch dessen Abschwächung in „Angstverhalten“ positiv gefärbt und vor allen Dingen veränderbar darzustellen.

3.5.4 Die grafische Darstellung kultureller Diversität

a. Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?

Der Illustrator bemüht sich um eine sehr individuelle und differenzierte Darstellung der verschiedenen Charaktere, welche jeder Person einen ihr eigenen Charakter verleiht und sie realitätsgetreu darstellt.

Erst zur Betonung der Thematik der vorurteilsbehafteten Erwachsenen, setzt er ein intelligentes Spiel mit stereotypen Darstellungen ein, welches sich aber nicht negativ, sondern im besonderem Maße positiv auf die transportierte Botschaft auswirkt (vgl. Abb. 26, 27).

Selbst in der klischeebehafteten Darstellung von Banjas Familie (hier Mittel zum Zweck der Erkenntnis) gelingt ihm die differenzierte Darstellung jedes Charakters (vgl. Abb. 22), was sein sensibles und interkulturell geprägtes Arbeiten erneut unterstreicht.

b. Wie sind die handelnden Charaktere zueinander dargestellt (Größe, Position, Farbe)?

In der Erläuterung dieses Aspektes muss zunächst klar zwischen der Tochter und dem Vater unterschieden werden.

Während die Tochter von Beginn an als offenes, kommunikatives und freundliches Mädchen dargestellt wird (Abb. 32.1 ff.), das stets auf gleicher Augenhöhe mit der ihr vertrauten Welt in Kontakt tritt, wirkt die gleiche Welt auf den Vater eher beängstigend und fremd, was sich in dessen Körpersprache (Abb. 33.1 ff.) niederschlägt.

Gefangen in seinen Vorurteilen, scheint er die Realität um sich herum gar nicht wahrzunehmen (vgl. Abb. 26, 27) und fühlt sich nur in der ihm bekannten Umgebung und Kultur wirklich sicher und als fürsorglicher Vater wohl (Abb. 34.1 f.).

Als er schließlich tatsächlich mit seinen Vorurteilen konfrontiert wird und diese sich zu bestätigen scheinen, reagiert er trotz der offenen und kommunikativen Art von Banjas Familie zunächst sichtlich schockiert und abweisend (vgl. Abb. 23, 25), bevor er schließlich die Abwegigkeit seiner Ablehnung erkennt und sich mit Hilfe seiner Tochter langsam zu entspannen beginnt:

„[...] Papa brachte immer noch kein Wort heraus. Aber wenigstens nickte er dreimal lächelnd – genauso oft, wie ich seine Hand drückte. [...]“
(Schami, 2003, 33),

was auch in der grafischen Umsetzung zu erkennen ist (vgl. Abb. 29).

c. Wem ist die rechte Buchseite (Blickfang) gewidmet?

Der an einen Comic erinnernde fortlaufende Wechsel von Bild und kurzen Bildunterschriften lässt keine Fokussierung erkennen und führt auf diese Weise auch nicht zur Bevorzugung bestimmter Charaktere durch deren Darstellung auf der rechten Buchseite.

3.5.5 Berücksichtigung interkultureller Sensibilisierungsprozesse

a. Leistet die Handlung einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion?

Die in der Erzählung dargestellte Tochter übernimmt für ihren etwas verängstigten Vater (rassistisch wäre in ihrer Welt ein zu hartes Wort für den geliebten Papa) die Rolle des interkulturellen Trainers und nimmt ihn buchstäblich an die Hand, um dessen Angst gemeinsam mit ihm zu bewältigen. Dieses Verhalten verdeutlicht dem kindlichen Betrachter die Wichtigkeit des Hinterfragens der eigenen Kultur und damit auch die der anderen Menschen in der eigenen Umwelt.

Die wohl wesentlichste Erkenntnis stellt diesbezüglich sicher die Erkenntnis dar, dass auch eine Autoritätsperson mit Vorbildcharakter (der Vater) nicht immer richtig zu urteilen in der Lage ist und dass es manchmal die Kinder sind, die den Erwachsenen die Augen öffnen müssen.

Auf diese Weise demonstriert die Erzählung, wie wichtig es ist, den eigenen individuellen Standpunkt in der Welt zu erkennen und unverständliches Verhalten zu hinterfragen, anstatt es von vornherein abzulehnen, was in der Erzählung, dank seiner Tochter, schließlich auch dem Vater gelingt und dem kindlichen Betrachter Mut zum eigenen Aktivwerden verleiht.

b. Unterstützt die Handlung/Botschaft des Buches die Entwicklung empathischer Fähigkeiten?

Während der Vater zunächst keinerlei Absicht der empathischen Begegnung mit seiner Umwelt anstrebt, ist es vor allen Dingen die Tochter, die versucht, sich in das Verhalten ihres, sich in Bezug auf Fremde seltsam verhaltenden, Vaters hineinzusetzen:

„[...] Er sprach nicht darüber, aber ich habe es genau gemerkt. Immer wenn uns ein Schwarzer auf der Straße begegnete, wurde die Hand meines Papas hart und drückte zu wie ein Nussknacker. Und einmal im Aufzug begann er zu schwitzen, als ein großer Afrikaner einstieg. Das hat mich gewundert bei meinem Papa. [...]“ (Schami, 2003, 13).

Vom Gegenteil überzeugt und aufgrund der Freundschaft zu Banja, beschließt sie dem Vater zu helfen, seine Angst zu bewältigen, anstatt ihn im Glauben der Richtigkeit seiner Vorurteile zu belassen und beweist damit empathische Fähigkeiten, die als Vorbild für den kindlichen Betrachter dienen.

Auch Banjas Familie, der es zu Beginn schwer fällt, sich in das Leben des Vaters und seiner Tochter hineinzusetzen und aus diesem Grund phantastische Szenarien entwirft, erkennt schließlich in der Begegnung, dass es sich doch um einen „normalen“ Menschen handelt, der weder einen pompösen Empfang erwartet noch den abenteuerlichen Vorstellungen ihrer Phantasie entspricht.

Dem Autor, wie auch dem Illustrator, gelingt es hervorragend, die Relevanz der Empathie hervorzuheben und sie als wesentlichen Aspekt in Hinblick auf eine funktionierende interkulturelle Kommunikation zu definieren.

c. Werden Ursachen für (interkulturelle) Schwierigkeiten/Differenzen erläutert?

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind es in erster Linie die wilden Phantasien, resultierend aus fehlenden Kommunikationsgelegenheiten, die zu Differenzen in der interkulturellen Kommunikation und schließlich Missverständnissen der handelnden Personen führen. Erst die neutrale Betrachtung der Kleinsten und das entschlossene Handeln der Kinder, insbesondere der Tochter des ängstlichen Vaters, ermöglichen den Austausch beider Seiten.

Die Erzählung verdeutlicht die Gefahr unbegründeter Vorurteile und stellt diese auf wunderbar grotesk ironische Art und Weise dar, um sie – dank der schließlich positiv verlaufenden Begegnung der Kulturen – positiv aufzulösen.

d. Lässt die Handlung dem Betrachter Raum für selbstständige Denk- und Problemlöseprozesse oder gibt der Autor eine vorgefertigte Lösung an?

Ausgehend von den Grafiken, in denen sowohl Gesichtsausdrücke, als auch Körperhaltung oder die gesamte Szenerie Anlass für selbstständiges Denken geben, ohne, dass die Erklärung durch den Autor vorgegeben wird, ist es vor allen Dingen die geschickte Ironie der Erzählung, die zum Denken anregt.

Wie bereits zuvor erwähnt, ist es vielleicht nicht der kindliche Betrachter, der die Raffinesse der Erzählung sofort erkennt, sondern der (interkulturell geschulte) Erwachsene.

Was das Kind jedoch sicher zu erkennen vermag, ist die Tatsache, dass es nicht der „allwissende“ Erwachsene, sondern die kleine Tochter ist, die den Überblick bewahrt und ihren „mutigen“ Vater von dessen Ängsten befreit.

Die vielen Andeutungen textueller und auch grafischer Natur stoßen den Denkprozess des Betrachters auf eine sehr intelligente und sensible Art an, ohne dabei jemals den moralischen Zeigefinger zu erheben, was die Qualität der Publikation und deren Relevanz für das selbstständige Erkennen interkultureller Zusammenhänge zusätzlich steigert.

3.5.6 Fazit

Von allen drei analysierten Publikationen, spiegelt diese den Anspruch an ein interkulturell sensibilisierendes Bilderbuch, wahrscheinlich nicht zuletzt aufgrund des eigenen interkulturellen Hintergrundes Rafik Schamis, in besonderem und bestem Maße wider.

Rafik Schami und Ole Könnecke gelingt es in ihrer kongenialen Dependenz von Bild und Text, die sensible Thematik des Rassismus und den daraus resultierenden Schwierigkeiten auf eine kindgerechte Art darzustellen und zu demonstrieren, dass selbst mit kleinen Schritten schließlich eine große Wirkung zu erzielen ist.

Die sensible und intelligent durchdachte Erzählung greift die Stufen des interkulturellen Lernens auf und eignet sich durch ihre altersgerechte Umsetzung der Thematik sehr gut für den Einsatz im späten Vorschulalter und Grundschulbereich.

Auch wenn die schon oft diskutierte Relevanz der, das Kind individuell betreuenden, Bezugsperson auch hier abschließend erneut erwähnt sei.

4. Fazit und Ausblick

Betrachtet man die analysierten Bilderbücher, so ist eine bewusst subjektive Auswahl erkennbar. Anstatt den gesamten Pool der Bilderbuchpublikationen als Stichprobenquelle in Betracht zu ziehen, fiel die Entscheidung auf jene Publikationen, die vereinzelt bereits unter dem Aspekt der interkulturellen Sensibilisierung empfohlen wurden.

Grund für diese sehr engen Auswahlkriterien war die Absicht, eine möglichst individuelle und signifikante Anwendung des erarbeiteten Kriterienkataloges zu gewährleisten – was sich in der Analyse bewährte.

Die betrachteten Publikationen zeigen eine signifikante Widerspiegelung der theoretischen Erkenntnisse in der praktischen Umsetzung und beschreiben den Bilderbuchautoren und -illustratoren die Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse in der realen Umsetzung.

Die beobachtete Umsetzung ermutigt zu weiterer transparenter und praxisorientierter Forschung, um die Anforderungen an interkulturell sensibilisierende Bilderbücher weiter zu differenzieren, die Ergebnisse an Autoren, Illustratoren und Verlage weiterzugeben und somit den Dialog zwischen Theorie und Praxis zu fördern.

Hinsichtlich der Zukunft von Bilderbüchern mit interkulturellem Sensibilisierungsanspruch, ist insbesondere mehr Mut zu Realismus und Kritik in der erzählten Welt erstrebenswert.

Mehr Mut zu einer Bilderbuchgestaltung, die ohne zu stigmatisieren, deprimieren oder zu verängstigen, auch auf Probleme und Missstände in der (interkulturellen) Erfahrungswelt der Kinder hinweist, diese aber als zu bewältigend und lösbar darstellt. Stellvertretend sei an dieser Stelle auf das Bilderbuch *„Der dritte Bär“* (Ellermann, 2003; Abb. 36) hingewiesen, welches diesen Mut zur Realität beweist, auch wenn, und das ist sicher der größte Kritikpunkt, Plüschtiere als Handlungsträger vor der realen Darstellung von Rassismus und Diskriminierung „schützen“ sollen, die

Publikation sich aber dennoch durch ihre intelligente Darstellung interkultureller Problemstellungen und deren Lösungsansätze auszeichnet.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt interkulturell sensibilisierender Bilderbücher sollte außerdem ein intelligentes Spiel mit Stereotypen sein, welche die Neugier und Motivation des kindlichen Betrachters wecken, ihn herausfordern, anschließend aber, wie beispielsweise bei Rafik Schami (2003), positiv aufgelöst werden.

Ziel sollte es demnach sein, Interkulturalität als alltäglich Erlebtes über das Bilderbuch in die Erfahrungswelt der Kinder aufzunehmen.

Auch die in der Theorie betrachteten Kriterienkataloge zur Verknüpfung des Mediums Bilderbuch mit der Zielstellung des interkulturellen Lernens leisteten einen wertvollen Beitrag zum Gelingen der Analyse, wobei besonders die Bestrebungen des Kinderbuchfonds Baobab hervorzuheben sind, der sich neben der Veröffentlichung zahlreicher Druckpublikationen auch online⁴² den interkulturellen Aspekten neu erscheinender Kinder- und Jugendbücher widmet und somit, wie auch die Verlage Thienemann und Gabriel (vgl. Brem, 2008), wegweisend für andere Verlage wirkt, die eigenen Publikationen analysieren und kritisieren zu lassen.

Wesentlich ist es, die pädagogische Bedeutung dieses Mediums, welche sich bereits in der therapeutischen Verwendung (vgl. auch Engelbert-Michel, 1998, 23) von Bilderbüchern zur Bewältigung von Traumata (Scheidung, Krankheit, Vergewaltigung, Tod etc.) widerspiegelt, auch im Alltag zu vergegenwärtigen.

Für die Zukunft bedeutet dies das verstärkte Anstreben praxisrelevanter empirischer Untersuchungen in Bezug auf das interkulturelle Lernen mit Bilderbüchern, die verstärkte Organisation von Informationsveranstaltungen und Initiativen⁴³ für Eltern und Erzieher, aber, wie bereits erwähnt, auch für Bilderbuchautoren und -illustratoren.

⁴² <http://www.baobabbooks.ch> [07.06.2010]

⁴³ Wie beispielsweise die deutschlandweite Kampagne zur frühen Sprach- und Leseförderung von Kleinkindern: „Lesestart“ [<http://www.lesestartdeutschland.de>].

Ob im privaten Umfeld, in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, bei Kinderärzten oder durch eine erhöhte Medienaufmerksamkeit, die Relevanz des Bilderbuches muss verstärkt in das Bewusstsein der Bezugspersonen gerückt werden, um den Kindern die Möglichkeit des frühen interkulturellen Lernens zu ermöglichen.⁴⁴

Da weder Produktion noch Auswahl des Mediums in der Hand des kindlichen Betrachters liegen, bedürfen sie der individuellen Betreuung von Bezugspersonen, deren Aufgabe es ist, dem Kind den Kontakt mit dem Bilderbuch zu garantieren und der Auffassung entgegenzutreten, es gebe bei Kindern keinen Handlungsbedarf zur Vermeidung von stereotypem Denken, Vorurteilen und Diskriminierung.

Das Erlangen von interkultureller Kompetenz ist, das zeigt die vorliegende Arbeit deutlich in mehrfacher Weise, wesentlich in einer sich schnell verändernden und sich in ständiger Dynamik befindlichen Erfahrungswelt, in der Kommunikation, Begegnung, Offenheit und Gerechtigkeit gegenüber jeglicher Gruppenzugehörigkeit und kultureller Orientierung von signifikanter Bedeutung sind.

Auch wenn das Bilderbuch den direkten Kontakt mit anderen Kulturen nicht zu ersetzen vermag, so erfüllt es dennoch eine wesentliche vorentlastende Funktion, sowohl in real erlebter Multikulturalität als auch in einer Umgebung mit relativ geringer kultureller Vielfalt⁴⁵ – eine Chance, die in der interkulturellen Bildung von Kindern keinesfalls ungenutzt verstreichen sollte.

⁴⁴ Vgl. diesbezüglich auch die Ziele vorurteilsbewusster Erziehung für Kinder und Pädagogen (Gaine/van Keulen, 2000, 10 ff.).

⁴⁵ Zum Vergleich: Während 2007 in Bremen, Hamburg, Berlin oder Baden-Württemberg der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei ca. 25% lag, stellt diese Bevölkerungsgruppe in den Neuen Bundesländern nur ca. 5% der Gesamtbevölkerung dar. Der Bundesdurchschnitt liegt bei ca. 19%.
(<http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Pressemitt/2008396.asp> [07.06.2010])

5. Anhang

Checkliste zur Einschätzung kognitiver Fertigkeiten im Umgang mit Bilderbüchern (Kain, 2006, 46)

Datum:			
Verwendetes Buch:			
Kognitive Fertigkeiten	Ja	Teilweise	Nein
Betrachtungszeit <ul style="list-style-type: none"> • Lässt sich Zeit bei der Betrachtung • Betrachtungszeit passt zur Komplexität der Bilder oder des Textes • Lässt das Bild in der Lesepause auf sich wirken • Sonstiges: 			
Visuelle Wahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> • Erfasst und benennt zentrale Bildelemente • Erkennt Details in Gesichtern, Kleidung oder Landschaften • Betrachtet alle Bereiche des Bildes gründlich • Erfasst räumliche Relationen im Bild gut • Sonstiges: 			
Aufmerksamkeit <ul style="list-style-type: none"> • Lässt sich nicht ablenken, ist vertieft • Schweift mit Kommentaren nicht ab • Hört genau zu • Zeigt eine gute Ausdauer • Sonstiges: 			
Sprach- und Textverständnis <ul style="list-style-type: none"> • Zeigt gutes Verständnis einzelner Wörter • Zeigt gutes Verständnis der Geschichte • Fragt bei Unklarheiten gezielt nach • Beschreibt Bilder oder Figuren adäquat • Kann Inhalte gut wiedergeben • Sonstiges: 			
Konzeptbildung <ul style="list-style-type: none"> • Erfasst schnell wichtige Bildelemente • Erkennt Handlungslinien oder „roten Faden“ • Verknüpft Bild und Text gut • Stellt Bezüge zum Alltag her 			

Abbildungen aus den analysierten Kinderbilderbüchern

1. Abedi, I. (2005): „Das 99. Schaf reist um die ganze Welt“

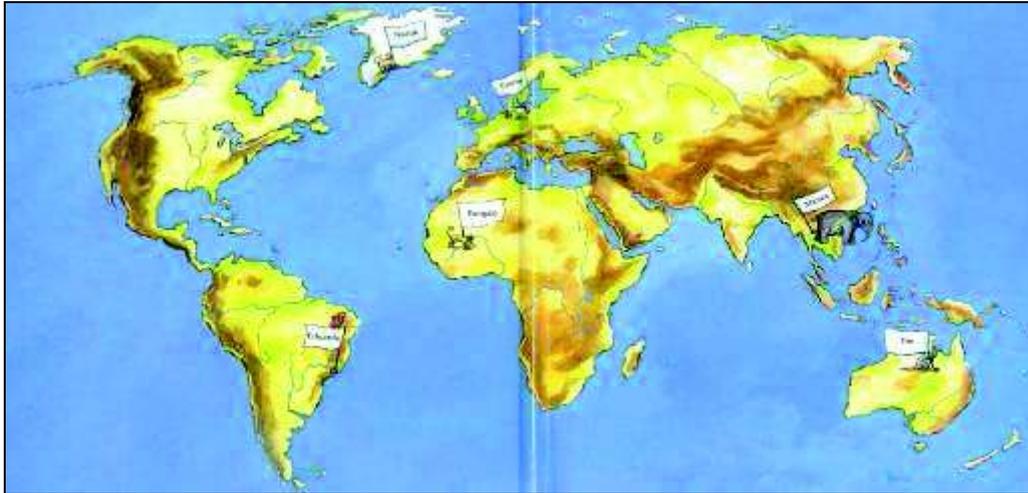


Abb. 1: Weltkarte (Abedi, 2005, S.2 f.)

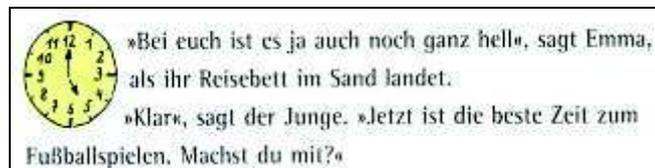
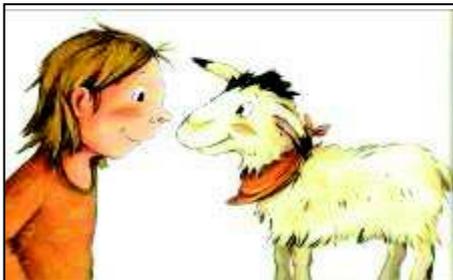


Abb. 2: Uhr (Abedi, 2005, 18)



Bildtext:

„Zum Abschied reiben die beiden Weltentdecker ihre Nasen aneinander.

„Good bye, kleines Schaf!“, sagt Emma.

„Baay, Emma“, erwidert das kleine Schaf.“

Abb. 3: Verabschiedung (Abedi, 2005, 34)



Abb. 4: Vokabular (Abedi, 2005, 36)

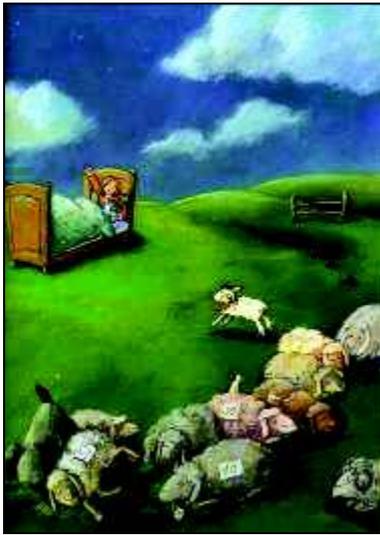


Abb. 5.1: Deutschland (ebd., 9)

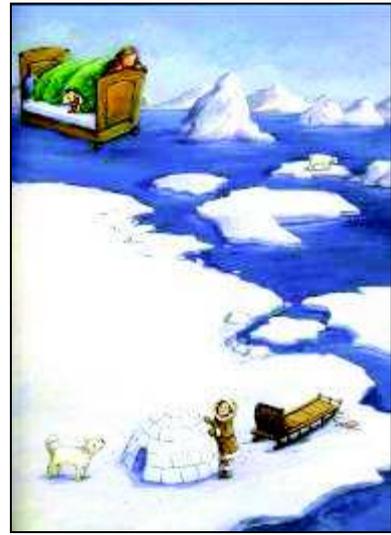


Abb. 5.2: Grönland (ebd., 13)

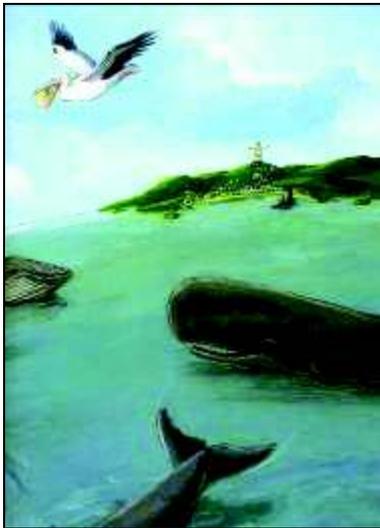


Abb. 5.3: Brasilien (ebd., 17)

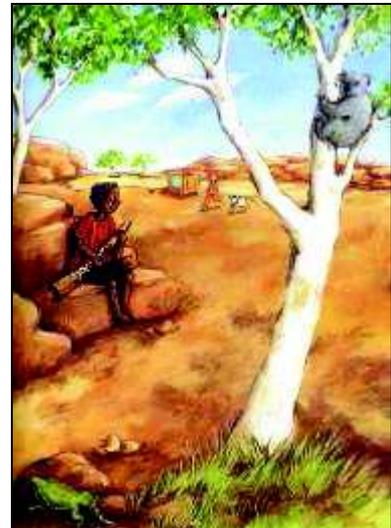


Abb. 5.4: Australien (ebd., 21)

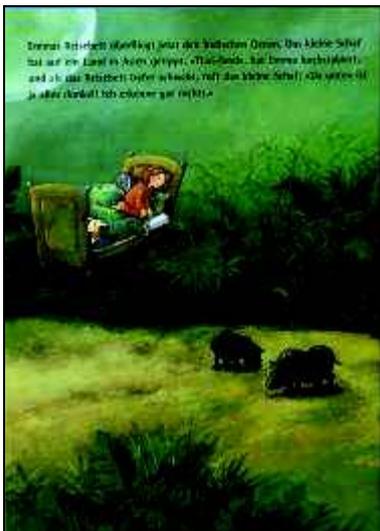


Abb. 5.5: Thailand (ebd., 24)

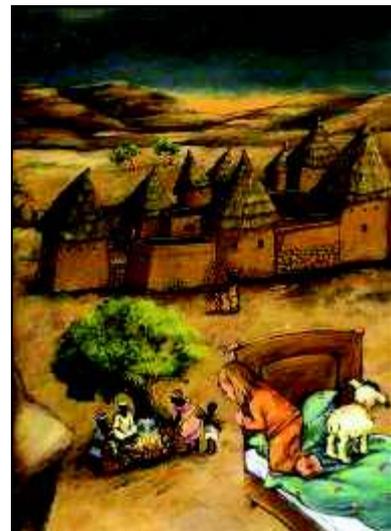


Abb. 5.6: Afrika (ebd., 29)

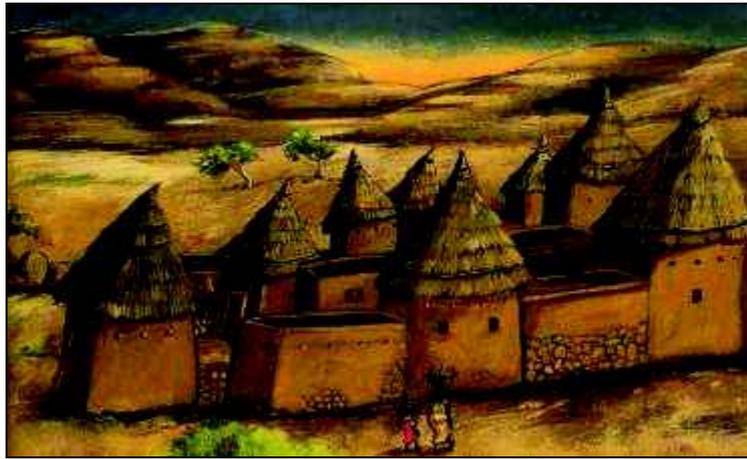


Abb. 6: Afrikanische Siedlung (Abedi, 2005, 29)

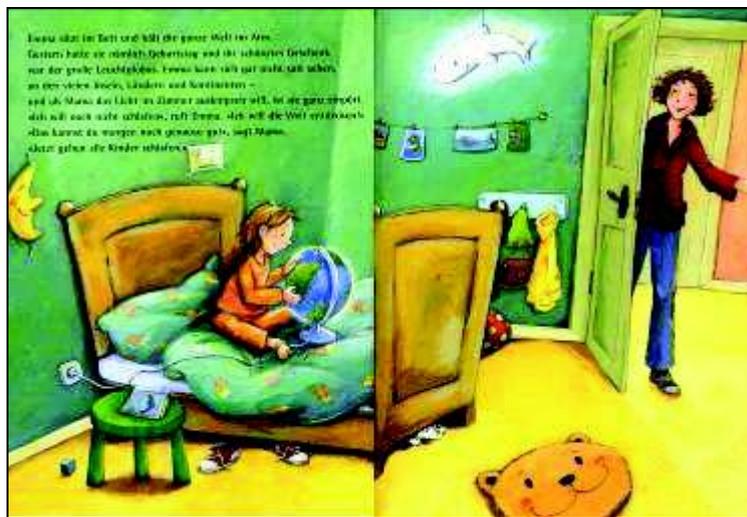


Abb. 7: Kinderzimmer (Abedi, 2005, 6)

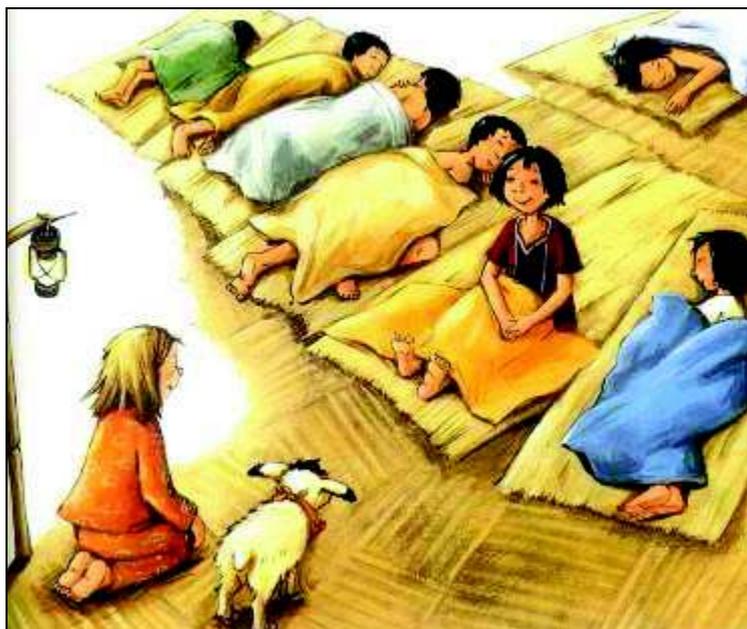


Abb. 8: Kinder Thailand (Abedi, 2005, 27)

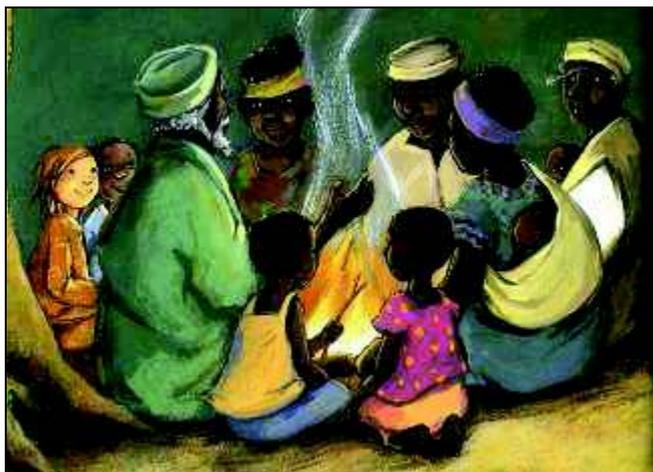


Abb. 9: Familie Afrika, Abedi, 2005, 30)

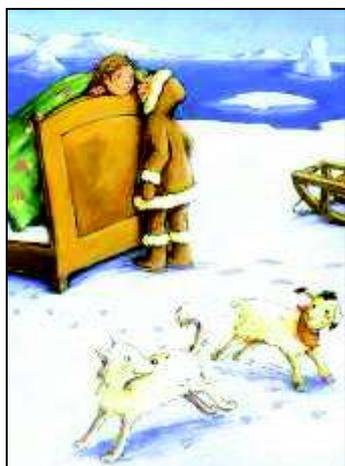


Abb. 10.1: Kontakt (ebd., 14)

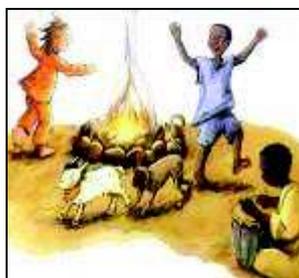


Abb. 10.2: Tanz
(ebd., 31)

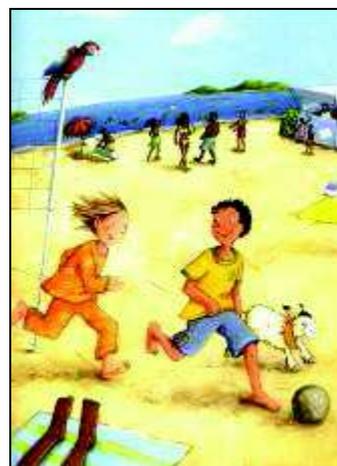


Abb. 10.3: Fußball (ebd., 19)

2. Scheffler, U. (2005): „Welche Farbe hat die Freundschaft?“

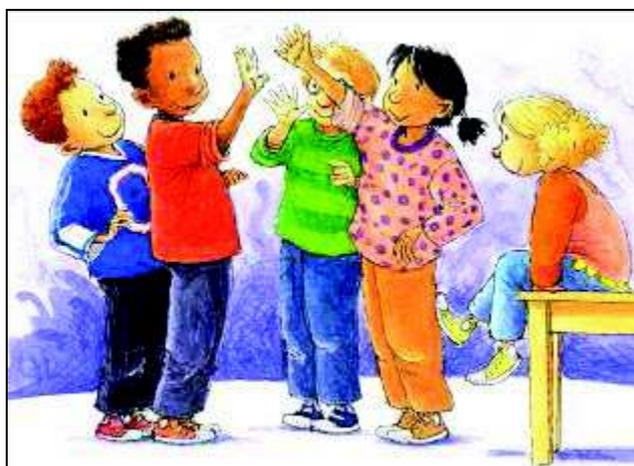


Abb. 11: Kleidung (Scheffler, 2005, 14)

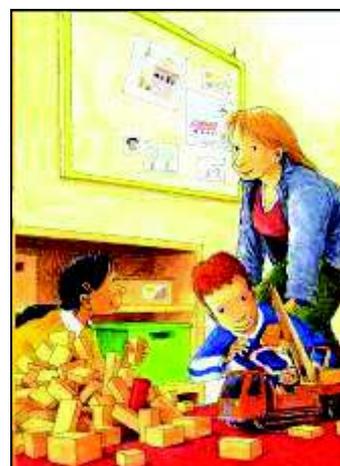


Abb. 12: Kindergarten
(ebd. 24)



Abb. 13: Abdrücke (ebd., 14)

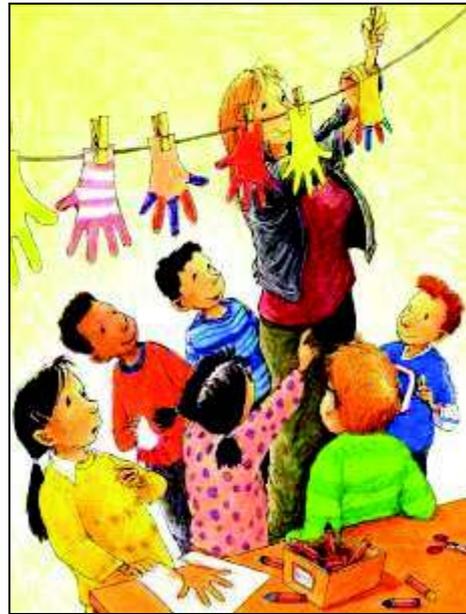


Abbildung 14: Umrise (ebd., 16)



Abb. 15: Gesicht Max (ebd., 26)



Abb. 16: Kopftuch (ebd., 24 f.)

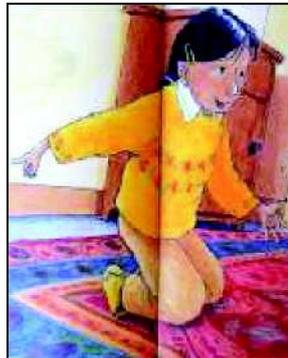


Abb. 17: Mira (ebd., 22 f.)

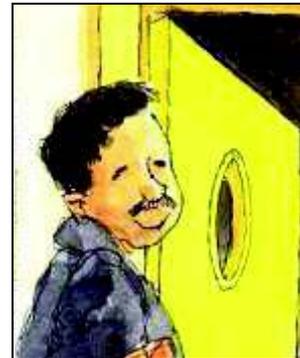


Abb. 18: Vater (ebd., 28)

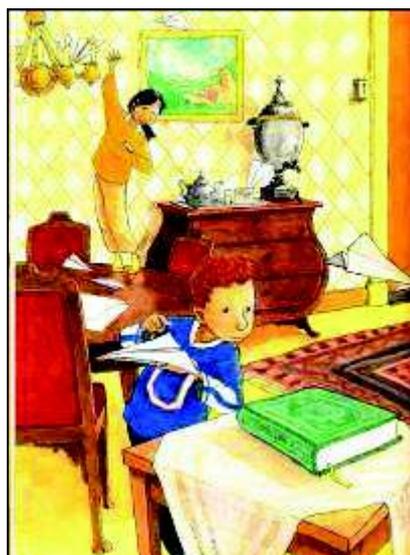


Abb. 19: Wohnung (ebd., 26)

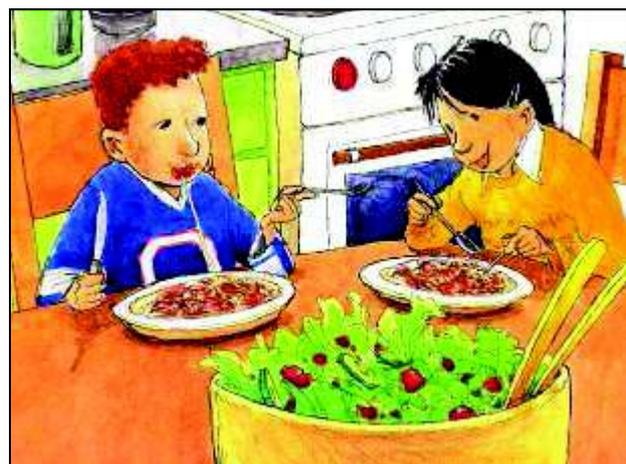


Abb. 20: Spaghetti (ebd., 24)

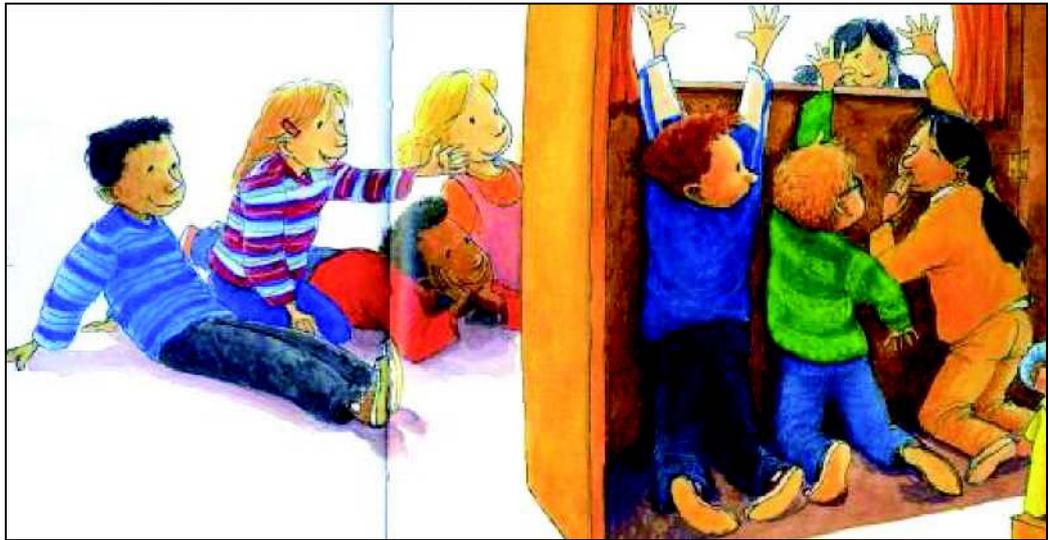


Abb. 21: Kommunikation (Scheffler, 2005, 12 f.)

3. Schami, R. (2003): „Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm“

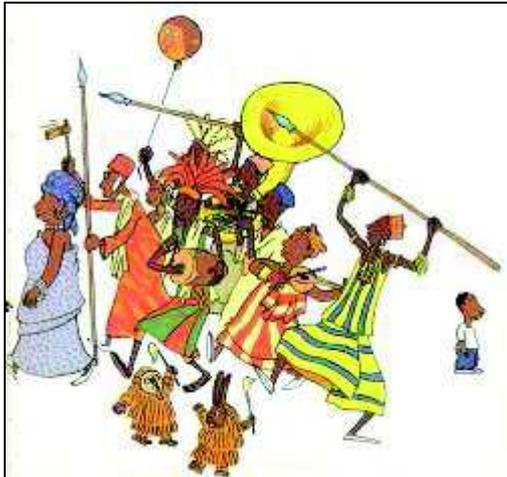


Abb. 22: Banjas Familie (Schami, 2003, 31)



Abb. 23: Gesichtsausdruck (ebd., 32)



Abb. 24.1: Stärke (ebd., 10)

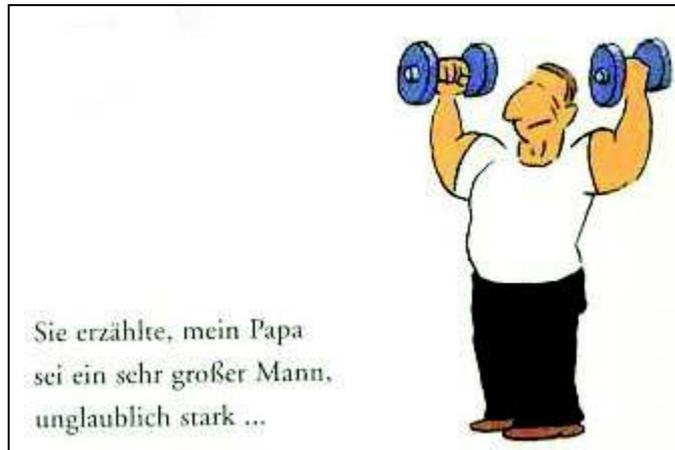


Abb. 24.2: Stärke (ebd., 22)

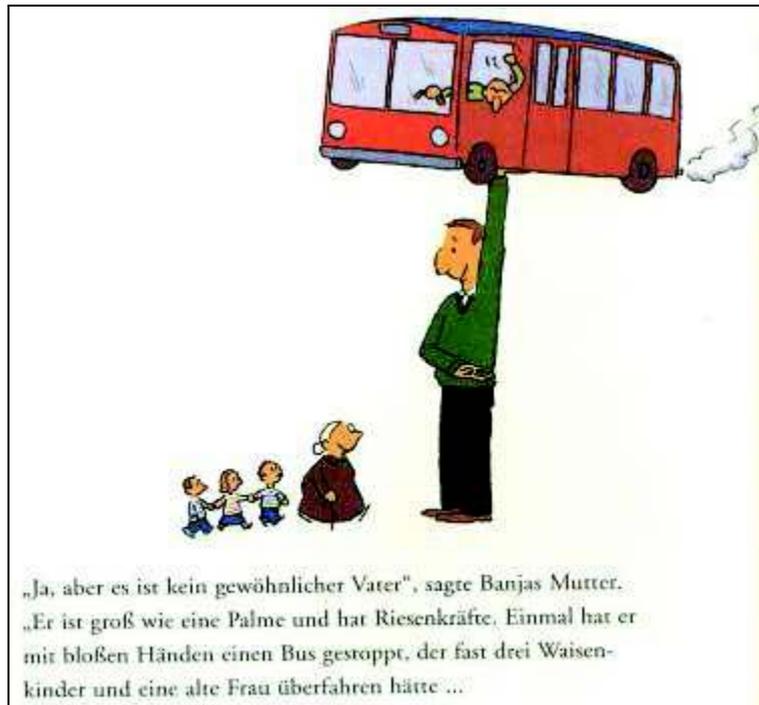


Abbildung 24.3: Stärke (ebd., 24)



Abbildung 25.1: Zauberei (ebd., 12)



Abbildung 25.2: Zauberei (ebd., 23)

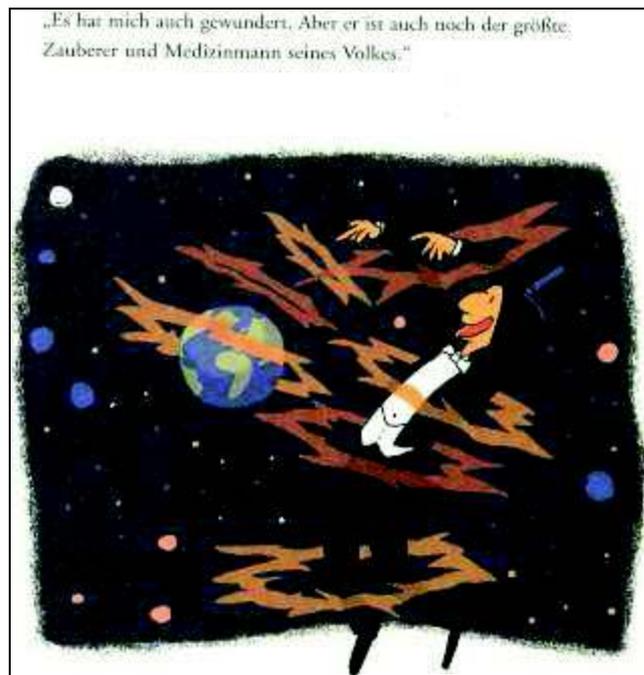


Abb. 25.3: Zauberei (ebd., 27)

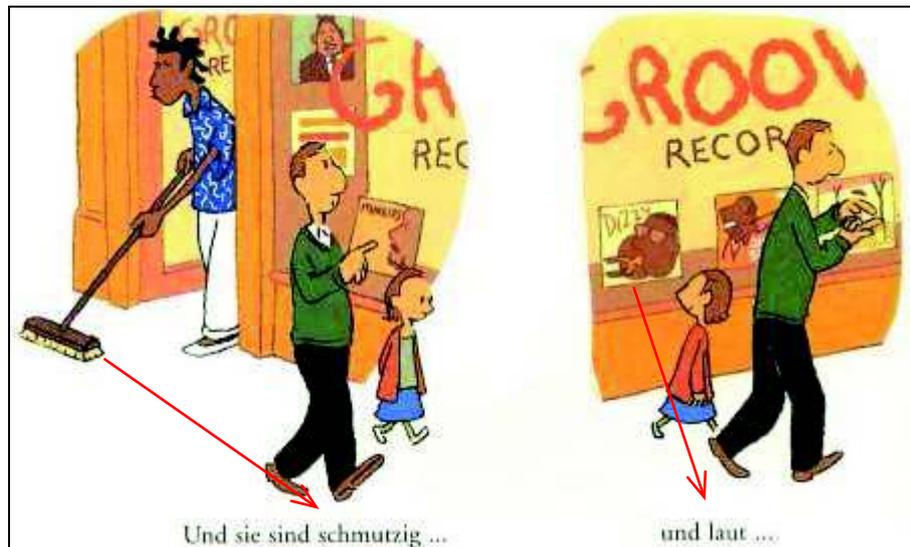


Abb. 26: schmutzig und laut (ebd., 14); **Hervorhebung durch Verfasserin**

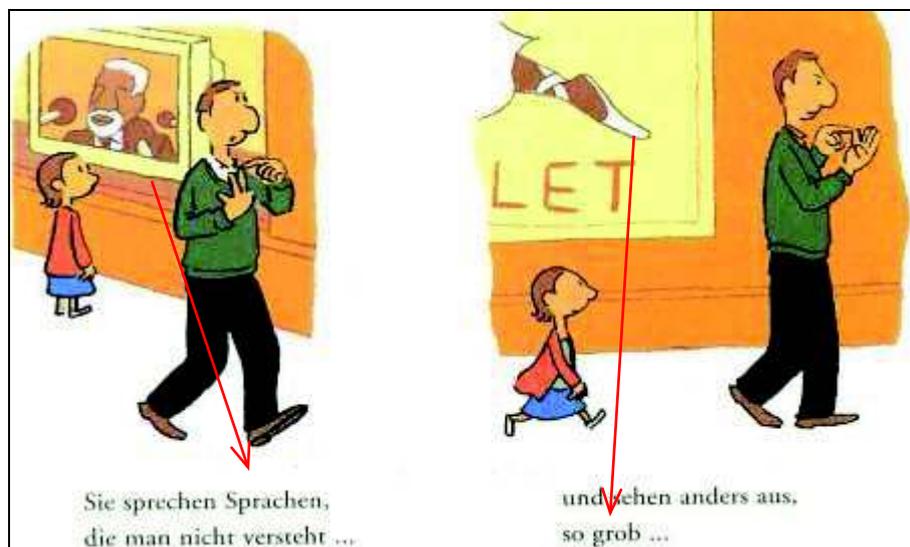


Abb. 27: Sprache und grob (ebd., 15); **Hervorhebung durch Verfasserin**



Abb. 28: Schock (ebd., 30)

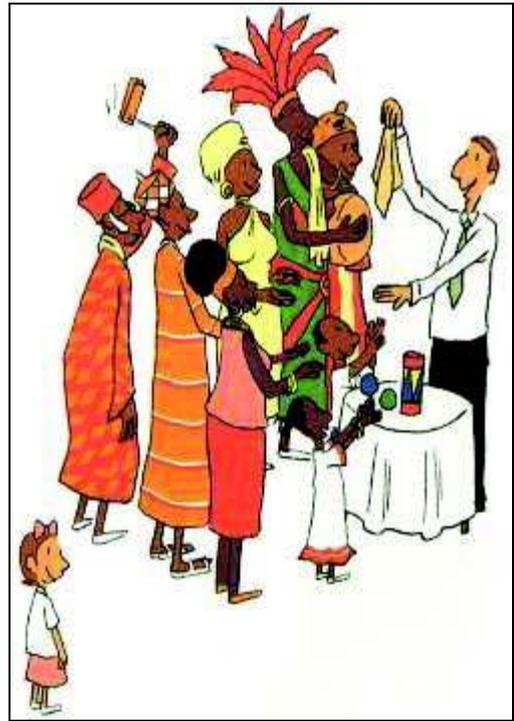


Abb. 29: Entspannung (ebd., 36)



Abb. 30: Titelbild (ebd., 1)



Abb. 31: kleiner Junge
(ebd., 31)

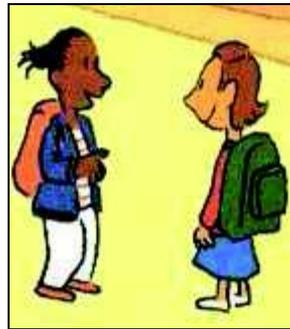


Abb. 32.1: Tochter
(ebd., 16)



Abb. 32.2: Tochter
(ebd., 18)

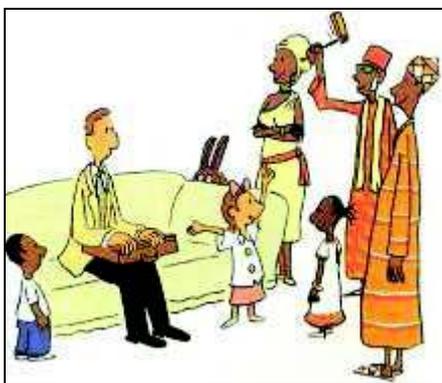


Abb. 32.3: Tochter (ebd., 34)



Abb. 33.1: Körpersprache (ebd., 13)

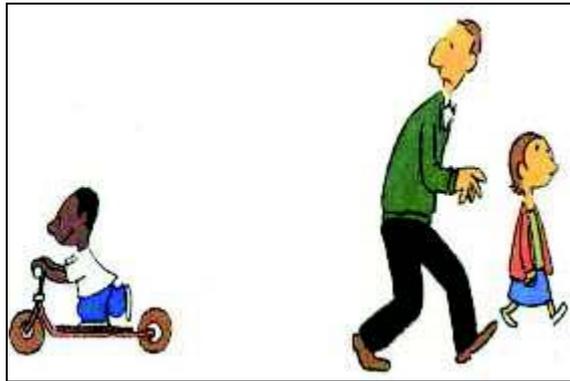


Abb. 33.2: Körpersprache (ebd., 14)

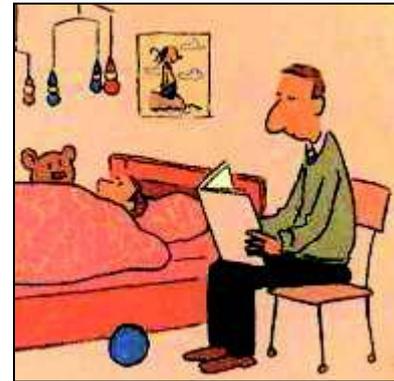


Abb. 34.1: Vater (ebd., 20)

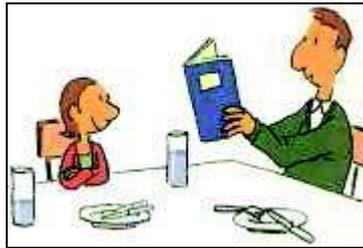


Abb. 34.2: Vater (ebd., 20)



Abb. 35: Abstand (ebd., 33)

4. Ellermann, H. (2003): „Der dritte Bär“



Abb. 36 (Ellermann, 2003, 19)

Bildtext:

„Zack! Ein Legostein fliegt haarscharf an seinem Ohr vorbei. Sie stehen vor ihm.
 ‚Hier ist die Braune-Bären-Ecke. Und wir sind die Bosse!‘ - ‚Ich geh ja schon. Iiiiiii!‘
 Der Panda wischt eine Ladung Spucke von seinem Pelz.
 ‚Eh, warum schubst ihr mich? Au!‘
 Der Hieb der Teddypranke – genau auf sein Auge. Und dann Tritte, unzählige Tritte von
 braunen Bärenpatzen.“ (ebd., 19)

6. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

ABEDI, Isabel; HENZE, Dagmar: *Das 99. Schaf reist um die ganze Welt.*
München: arsEdition, 2005
[zitiert als: Abedi, 2005]

CAVE, Kathryn; RIDDELL, Chris: *Irgendwie anders.*
Hamburg: Oetinger Verlag, 1994
[zitiert als Cave, 1994]

DAMON, Emma: *Iglu, Haus und Zelt – Was ist deine Welt?*
Stuttgart: Gabriel Verlag, 2005
[zitiert als: Damon, 2005]

EKOOMIAK, Normee: *Inuit. Bilder aus einer Kindheit in der Arktis.*
Zürich: Speer Verlag, 1988
[zitiert als: Ekoomiak, 1988]

ELLERMANN, Heike: *Der dritte Bär.*
Oldenburg: Lappan Verlag GmbH, 2003
[zitiert als: Ellermann, 2003]

KOCH, Miriam: *Fiete anders.*
Hildesheim: Gerstenberg Verlag, 2007
[zitiert als: Koch, 2007]

PADMANABHAN, Manjula: *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? Ein Suchbilderbuch.*
Frankfurt a. M.: Fischer Schatzinsel, 2007
[zitiert als: Padmanabhan, 2007]

SCHAMI, Rafik; KÖNNECKE, Ole: *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm.*
München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2003
[zitiert als: Schami, 2003]

SCHEFFLER, Ursel; LIEFFERING, Jan: *Welche Farbe hat die Freundschaft?* Stuttgart:
Gabriel Verlag, 2005
[zitiert als: Scheffler, 2005]

SCHLÜTER, Manfred: *Der, die, das und Kunterbunt.*
Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag GmbH, 1996
[zitiert als: Schlüter, 1996]

TREZISE, Percy; ROUGHSEY, Dick: *Der Riese Turramulli. Ein Märchen der australischen Aborigines.*
Göttingen: Lamuv, 1990
[zitiert als: Tresize]

Sekundärliteratur

BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens: *Das Bilderbuch – ein vernachlässigtes Bildungsmittel?*

In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (Hrsg.): *Aspekte der gemalten Welt : 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute.*

Weinheim an der Bergstraße: Verlag Julius Beltz, 1968, S.7-10

[zitiert als: Baumgärtner, 1968]

BENNETT, Milton J.: *Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity.*

In: PAIGE, R.Michael (Hrsg.): *Education for the intercultural experience.*

Yarmouth/Maine: Intercultural Press, Inc., 1993, S.21-73

[zitiert als: Bennett, 1993]

BETTELHEIM, Bruno: *Kinder brauchen Bücher. Faszination durch Lesen.*

Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1981

[zitiert als: Bettelheim, 1981]

BITTL, Karl-Heinz; SCHLEISS, A.; WITTMANN, G.: *Methode: Bilderbuch. Gewaltpräventives und transkulturelles Arbeiten mit Kindern.*

Nürnberg: City Verlag, 2004

[zitiert als: Bittl, 2004]

BLASCHKE, Gerald: *Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen – Konzepte – Qualität.*

In: WULF, Christoph (Hrsg.): *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Band 28.*

Berlin: Logos Verlag, 2006

[zitiert als: Blaschke, 2006]

BLEI, Claudia: *Zur bild- und sprachästhetischen Darstellung des Eigenen und Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch.*

Dresden: Technische Universität Dresden, Dissertation, 1998

[zitiert als: Blei, 1998]

BLEI-HOCH, Claudia: *Du bist anders, ich bin's auch: Toleranz – Anderssein.*

In: BREM, Charis (Hrsg.): *Unsere Bilderbücher – Was sie alles können. Leitfaden durch die Bilderbuch-Programme der Verlage Thienemann und Gabriel.*

Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag GmbH, 2008, S.66-77

[zitiert als: Blei-Hoch, 2008]

BOBE, Catharina: *Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit ‚Irgendwie anders‘ in der Grundschule.*

In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, Heft 3, 2002, S.180-188

[zitiert als: Bobe, 2002]

BÖHM, Dietmar; BÖHM, Regine; DEISS-NIETHAMMER, Birgit: *Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.*

Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag, 2004

[zitiert als: Böhm, 2004]

BRAUN, Barbara: *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit : eine entwicklungspsychologische Fallstudie.*

In: Europäische Hochschulschriften. Reihe 6. Psychologie.

Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1995
[zitiert als: Braun, 1995]

BREDELLA, Lothar: *Fremdverstehen mit literarischen Texten.*

In: BREDELLA, Lothar; MEISSNER, Franz-Joseph; NÜNNING, Ansgar; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*

Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000, S.133-163

[zitiert als: Bredella, 2000]

BREDELLA, Lothar; MEISSNER, Franz-Joseph; NÜNNING, Ansgar; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*

Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000

BREITMOSEER, Doris; BERND, Kristina (Hrsg.): *Das Bilderbuch – ein Empfehlungskatalog.*

München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2008

BREM, Charis (Hrsg.): *Unsere Bilderbücher – Was sie alles können. Leitfaden durch die Bilderbuch-Programme der Verlage Thienemann und Gabriel.*

Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag GmbH, 2008

BÜRGER-ELLERMANN, Heike: *Schonraum Kindheit? Die soziale Realität von Kindern im Spiegel gegenwärtiger Bilderbuchproduktionen.*

In: THIELE, Jens (Hrsg.): *Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung.*

Oldenburg: Verlag Isensee, 1986, S.19-56

[zitiert als: Bürger-Ellermann, 1986]

CHARLTON, Michael; NEUMANN-BRAUN, Klaus: *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter.*

Tübingen: Narr Verlag, 1990

[zitiert als: Charlton, 1990]

CHRIST, Herbert: *Fremdverstehen und interkulturelles Lernen.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 1996, S.22 ff.

Format: html, Adresse: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm>
[10.06.2009]

[zitiert als: Christ, 1996]

DAHRENDORF, Malte: *Können Kinder- und Jugendbücher dazu beitragen, Vorurteile gegen Ausländer abzubauen?*

In: *Informationen Jugendliteratur und Medien*, 1, 1990, S.2-8

[zitiert als: Dahrendorf, 1990]

DIETSCHI KELLER, Ursula: *Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl.*

Zürich: verlag pro juventute, 1995

[zitiert als Dietschi Keller, 1995]

DODERER, Klaus; MÜLLER, Helmut: *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart.*

Weinheim: Beltz Verlag, 1975

[zitiert als: Doderer/Müller, 1975]

ENGELBERT-MICHEL, Angela: *Das Geheimnis des Bilderbuches : ein Leitfaden für Familie, Kindergarten und Grundschule*.
Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel, 1998
[zitiert als: Engelbert-Michel, 1998]

ESCHMANN, Karl: *Farbe als Gestaltungselement – eine neue Farbenlehre in Theorie und Praxis*.
Zürich: Muster-Schmidt Verlag, 1989
[zitiert als: Eschmann, 1989]

EWERT, Otto M.: *Die gemalte Welt als Entwicklungsanstoß. Psychologische Aspekte des Bilderbuchs*.
In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (Hrsg.): *Aspekte der gemalten Welt : 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute*.
Weinheim an der Bergstraße: Verlag Julius Beltz, 1968, S.82-88
[zitiert als: Ewert, 1968]

FUHS, Burkhard: *Brauchen Kinder (noch) Werte, wie sie im Bilderbuch vermittelt werden?*
In: THIELE, Jens; HOHMEISTER, Elisabeth (Hrsg.): *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, S.16-31
[zitiert als Fuhs, 2006]

GAINE, Brenda; VAN KEULEN, Anke: *Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte*.
Berlin: Kinderwelten, 2000
Format: pdf, Adresse: http://www.kinderwelten.net/pdf/3_vorurteilsbewusste_vorurteilsbewusste_kleinkindpaedagogik.pdf [09.06.2009]
[zitiert als Gaine/van Keulen, 2000]

GRIMM, Hannelore: *Störungen der Sprachentwicklung*.
Göttingen: Hogrefe, 2002
[zitiert als: Grimm, 2002]

HAHN, Stefani; HÖHME-SERKE, Evelyne: *„Das ist nicht fair!“ . Bei Diskriminierung eingreifen – Werte zeigen und Position beziehen*.
In: PREISSING, Christa; WAGNER, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*.
Freiburg: Verlag Herder, 2003, S.90-103
[zitiert als: Hahn, 2003]

HOFSTEDDE, Geert: *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*.
München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997
[zitiert als: Hofstede, 1997]

HOLLSTEIN, Gudrun; SONNENMOSER, Marion: *Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006
[zitiert als: Hollstein/Sonnenmoser, 2006]

HOUSE, Carolyn A.; RULE, Audrey C.: *Preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful*.
In: *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 2005, S.283-290
[zitiert als: House/Rule, 2005]

HOUSE, Juliane: *Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.*

In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1, 1996

Format: html, Adresse: http://www.darmstadt.de/jg_01_3/beitrag/house.htm
[10.06.2009]

[zitiert als: House, 1996]

HURRELMANN, Bettina; RICHTER, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven.*

Weinheim/München: Juventa, 1998

[zitiert als: Hurrelmann/Richter]

KAIN, Winfried: *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen.*

Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2006

[zitiert als: Kain, 2006]

KALLENBACH, Gudrun: *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rezeption von Bild und Text.*

In: THIELE, Jens; STEITZ-KALLENBACH, Jörg: *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis.*

Freiburg: Verlag Herder, 2003, S.53-70

[zitiert als: Kallenbach, 2003]

KINDERBUCHFONDS Baobab (Hrsg.): *Fremde Welten 2008/2009 in Kinder- und Jugendbüchern. Empfehlungen des Kinderbuchfonds Baobab.*

Basel: terre des hommes, 2007

[zitiert als: Baobab, 2007]

KOERBER, Susanne: *Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie?*

In: THIELE, Jens; HOHMEISTER, Elisabeth (Hrsg.): *Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 13. – 15. September 2006.*

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, S.31-48

[zitiert als: Koerber, 2007]

KRETSCHMER, Christine (Hrsg.): *Bilderbücher in der Grundschule.*

Berlin: Volk und Wissen Verlag GmbH&Co., 2003

[zitiert als: Kretschmer, 2003]

LUCHTENBERG, Sigrid: *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur: Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit?*

In: STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär.*

Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2001, S.59-84

[zitiert als: Luchtenberg, 2001]

MAIER, Ernst: *Jugendliteratur, Formen, Inhalte pädagogischer Bedeutung.*

Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1993

[zitiert als: Maier, 1993]

MÜLLER-JACQUIER, Bernd: *Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.*
Jena: Friedrich Schiller Universität, Konferenzhandout, 1994
[zitiert als: Müller-Jacquier, 1994]

NEUNER, Gerhard: : *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht.*
In: *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation, herausgegeben von Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche.*
Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1994, S. 14-39
[zitiert als: Neuner, 1994]

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole: *How picturebooks work.*
New York: Routledge, 2001
[zitiert als: Nikolajeva/Scott, 2001]

NÜNNING, Ansgar: ‚Intermisunderstanding‘ Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens. Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme.
In: BREDELLA, Lothar; MEISSNER, Franz-Joseph; NÜNNING, Ansgar; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*
Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000, S.84-132
[zitiert als: Nünning, 2000]

OETKEN, Mareile: *Kunst oder Kitsch?*
In: BREITMOSER, Doris; BERND, Kristina (Hrsg.): *Das Bilderbuch – ein Empfehlungskatalog.*
München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2008, S.4-8
[zitiert als: Oetken, 2008]

PAYNE, Adam C.; WHITEHURST, Grover J.; ANGELL, Andrea L.: *The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low income families.*
In: *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 1994, S.427-440
[zitiert als: Payne, 1994]

PERNER, Josef: *Understanding the representational mind.*
Cambridge: MIT Press, 1991
[zitiert als: Perner, 1991]

PREISSING, Christa; WAGNER, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen.*
Freiburg: Verlag Herder, 2003
[zitiert als: Preissing, 2003]

RAA Potsdam: *Ausländische Pädagogen im Kindergarten und Hort. Interkulturelles Lernen in Kindergärten und Horten in der Stadt Potsdam. Interkulturelle Beiträge 9.*
Berlin/Potsdam: Contrast Druck, 1994
[zitiert als: RAA Potsdam, 1994]
ROMMELSPACHER, Birgit: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht.*
Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1995
[zitiert als: Rommelspacher, 1995]

RÖSCH, Heidi: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*.
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1997
[zitiert als: Rösch, 1997]

RÖSCH, Heidi: *Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*.
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000
[zitiert als: Rösch, 2000]

SCHERF, Walter: *Vom Handwerk der Bilderbuchrezeption. Zur Frage der Qualität von Bild und Text*.
In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (Hrsg.): *Aspekte der gemalten Welt : 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute*.
Weinheim an der Bergstraße: Verlag Julius Beltz, 1968, S.135-156
[zitiert als: Scherf, 1968]

SCHINSCHKE, Andrea: *Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden*.
In: BREDELLA, Lothar; MEISSNER, Franz-Joseph; NÜNNING, Ansgar; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*
Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000, S. 36 – 50
[zitiert als: Schinschke, 2000]

SCHMIDT-DUMONT, Geralde: *Kriterien für die Bilderbuchbeurteilung*. In: PELTSCH, Steffen (Hrsg.): *Auch Bilder erzählen Geschichten. Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch*.
In: Beiträge Kinderliteratur und Medien, 8.Beiheft, 1997, S.98-101
[zitiert als: Schmidt-Dumont, 1997]

SCHMITZ, Ursula: *Das Bilderbuch in der Erziehung : ein Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben*.
Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 1997
[zitiert als: Schmitz, 1997]

SCHNEIDER, Silvia: *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind*.
Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1995
[zitiert als: Schneider, 1995]

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): *Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Interkulturelle Bildung und Erziehung*.
Berlin: Verwaltungsdruckerei Berlin, 2001
[zitiert als: Senat, 2001]

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Statistisches Jahrbuch 2008. Für die Bundesrepublik Deutschland*.
Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2008
[zitiert als: Statistisches Bundesamt, 2008]

STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär. Beiträge der Ringvorlesung ‚Aktuelle Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien‘ der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Sommersemester 2000*.
Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2001
[zitiert als: Steitz-Kallenbach, 2001]