

Kümmerling-Meibauer, Bettina: „Erste Bilder, erste Begriffe: Weltwissen für Kleinkinder“. In: Literatur im Laufstall. Bilderbücher für die ganz Kleinen. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung 15.02.2009 bis 19.04.2009 im Bilderbuchmuseum Burg Wissem Troisdorf. Hg. von Bettina Kümmerling-Meibauer und Maria Linsmann für das Troisdorfer Bilderbuchmuseum. Troisdorf 2009. S. 14-33.

Bettina Kümmerling-Meibauer

Erste Bilder, erste Begriffe: Weltwissen für Kleinkinder

Die Ausstellung mitsamt begleitendem Katalog widmet sich einem bestimmten Bilderbuchtyp für kleine Kinder im Alter von ca. 12 Monaten bis zu zwei Jahren. Diese Bücher im handlichen Format bestehen aus mehreren Seiten aus stabilem Material. Sie enthalten Bilder von Gegenständen aus dem kindlichen Erfahrungsbereich wie einen Ball, einen Apfel, einen Teddy, Schuhe oder einen Stuhl, aber keinerlei Text. Höchstens ist den Bildern die Bezeichnung des dargestellten Gegenstandes zugeordnet. Diese Bilder können Zeichnungen oder Photographien (entweder in Schwarz-Weiß oder in Farbe) sein. Solche Bücher sind vermutlich in sehr hohen Auflagen verbreitet. Man kann annehmen, dass jedes Kind (im westlichen Kulturkreis) ein oder mehrere solcher Bücher kennengelernt hat.

Obwohl es diesen Bilderbuchtyp seit mehr als hundert Jahren gibt, wird er von der Forschung mehr oder minder ignoriert. In Fachbibliotheken hat man ihn bislang nicht systematisch gesammelt, in einschlägigen Bibliographien sind die entsprechenden Bilderbücher nicht vollständig verzeichnet. Ebenso sind alte Ausgaben im Antiquariatsbuchhandel nur selten anzutreffen, weil sie meist zerlesen, von Kinderhand bemalt und beschädigt wurden.

Im nachfolgenden Text wird ein kurzer Überblick über die typischen Merkmale, die Geschichte, die künstlerische Entwicklung und die Bedeutung dieses Bilderbuchtyps gegeben. Wegen der unzureichenden Forschungslage bleiben sicher viele Fragen offen, dennoch soll ein erster Eindruck davon vermittelt werden, welche bedeutende kulturelle Leistung diese Bilderbücher darstellen und zudem eine Antwort auf die Frage gegeben werden, welchen Beitrag sie für die kognitive Entwicklung des Kleinkindes leisten.

Welche Titel haben diese Bilderbücher?

Soweit diese Bücher Titel haben, beziehen sie sich auf den Benutzer (*Für unser Kind, Für unsere Kleinsten, Für unseren Hosenmatz*), die dargestellten Dinge (*Was unser Kind kennt, Meine ersten Sachen, Erste Gegenstände*) die Bilder (*Bilder für die Kleinen, Erste Bilder, Bunte Bilderschau*) oder auf den Sachverhalt, dass es sich um das allererste Buch für ein Kind handelt (*Mein erstes Buch, Babys erstes Bilderbuch*). Einige Buchtitel weisen darauf hin, dass ganz verschiedene Gegenstände gezeigt werden (*Bunter Kram, Allerlei um mich herum, Allerhand schöne Sachen*), wiederum andere enthalten im Titel eine Frage oder Aufforderung, um damit schon die an das Kind gestellte Aufgabe – Zeigen und Benennen der Gegenstände – deutlich hervorzuheben (*Was ist das?, Kennst du das?, Guckguck – dada, Zeig mal den Apfel, Schau mal*).

Wie bezeichnet man diese Bilderbücher?

In Deutschland hat sich für diesen Buchtyp noch kein Begriff etabliert. Generell bezeichnet man ihn als »Kleinkindbilderbuch« oder »Pappbilderbuch«. Ebenso wie der englischsprachige Begriff »baby book« oder die französische Bezeichnung »livre de bébé« sind diese Termini nicht sehr präzise, weil sie alle Bilderbücher, die sich an die Zielgruppe der Kleinkinder richtet, umfassen. Dazu können neben den hier im Fokus stehenden Bilderbüchern ohne Text, die einzelne Gegenstände abbilden, auch Bilderbücher mit Versen, Liedern und kurzen beschreibenden Texten gerechnet werden, die für Kinder im Alter bis zu 3 Jahren konzipiert sind. Auch die Bezeichnung als Pappbilderbuch trifft nicht für alle Fälle zu, da bei der Herstellung dieser Bücher auch andere Materialien (Plastik, Holz, Stoff usw.) verwendet werden.

Weitaus spezifischer ist im Gegensatz dazu die englische Bezeichnung »object book«. Im Französischen bezeichnet man diesen Bilderbuchtyp als »imagier« (wobei dieser Begriff auch synonym für Bildwörterbücher verwendet wird), im Niederländischen als »anwijsboek« (= Anweisungsbuch), im Schwedischen als »sakbok« (= Sachenbuch) oder »pekbok« (= Zeigebuch) und im Japanischen als »mono ehon« (= Objektbuch).

Den spezifischen Eigenschaften dieser Bücher wird aber der Begriff »Frühe-Konzepte-Buch« (engl: early concept book), der im Weiteren verwendet wird, besser gerecht. Der wesentliche Zweck dieser Bücher scheint nämlich darin zu bestehen, Kinder beim Erwerb erster Konzepte zu unterstützen. Was unter einem (frühen) Konzept zu verstehen ist und welche Bedeutung diese Bilderbücher für den Bild-, Sprach- und Literaturerwerb haben, wird weiter unten noch genauer erläutert (vgl. Seite 26ff.).

Welche Gegenstände werden dargestellt?

Schlägt man ein beliebiges Frühe-Konzepte-Buch auf, so bietet sich folgender Anblick: auf einer Doppelseite stehen sich zwei Gegenstände gegenüber. Gelegentlich ist unter dem jeweiligen Gegenstand die Bezeichnung abgedruckt, sonst enthält das Buch keinerlei Text. Obwohl in der Regel pro Seite nur ein Gegenstand zu sehen ist, trifft man manchmal auch Objektkombinationen von zwei bis zu vier Gegenständen an, die eine Szenerie bilden: z. B. Kamm und Bürste, Mütze und Handschuhe oder Werkzeuge. Dargestellt werden Gegenstände aus dem Alltag des Kindes, also Spielzeug, Kleidungsstücke, Nahrungsmittel, Möbel, Haushaltsgegenstände, Geschirr, Fahrzeuge, Körperpflegeartikel und Tiere, interessanterweise aber so gut wie keine Personen.

Eine Auswertung von Frühe-Konzepte-Büchern aus dem Zeitraum von ca. 1890 bis zur Gegenwart ergibt, dass die folgenden Gegenstände besonders häufig abgebildet werden: Teddy, Bauklötze, Puppe, Banane, Ei, Brot, Schuhe, Stuhl, Tisch, Uhr, Becher, Löffel, Auto, Kamm, Bürste, Katze und Hund. Die beiden häufigsten Gegenstände, die sich sowohl in den frühen Exemplaren als auch in modernen Ausgaben finden, sind Ball und Apfel. Neben diesen geläufigen Dingen findet man auch Abbildungen von ungewöhnlichen Gegenständen, z. B. Glühbirne, Taschenlampe, Wal, Rakete oder Sparbüchse.

Eine Zusammenstellung von Frühe-Konzepte-Büchern aus einem Zeitraum von über 100 Jahren ist wie eine kleine Entdeckungsreise, weil man hierbei nicht nur einen Wandel in der Darstellung einzelner Objekte, sondern auch eine deutliche Änderung bei der Auswahl der Objekte beobachten kann. In Bilderbüchern von ca. 1890 bis 1920 sind u.a. folgende Gegenstände abgebildet: Zinnsoldaten, Zylinder, Muff, Trommel, Trompete, Petroleumlampe, Butterfass oder Kaffeemühle. Diese Objekte machen im Verlauf der Jahrzehnte anderen Gegenständen wie Telefon, Fotoapparat, Radio, Banane, Auto oder Flugzeug, und neuerdings Kassettenrecorder und Computer, Platz.

Darüber hinaus lässt sich durch den Vergleich von Ausgaben aus verschiedenen Ländern auch eine Typologie der länderspezifischen Gegenstände erstellen. Frühe-Konzepte-Bücher aus England und den USA zeigen typisches Spielzeug wie Micky Maus- und Donald Duck-Figuren, Flickerpuppen (rag doll, tinker toy) und Plastikspielsachen; bei den Nahrungsmitteln wird häufig die Pastete (pie) abgebildet. Während in deutschen Ausgaben der Kuchen zumeist die Form eines Gugelhupfes hat, sind die entsprechenden Kuchen in englischsprachigen Ausgaben mit Zuckerguss und kleinen Kerzen verzierte Torten. In japanischen Büchern sieht man dagegen Teegeschirr, Sushi, einen Wandschirm und Kimonos.

Allerdings hat die Abbildung länder- oder nationalspezifischer Gegenstände in modernen Frühe-Konzepte-Büchern zugunsten der Darstellung von Objekten, die einen eher allgemeingültigen Charakter haben, kontinuierlich abgenommen. Dies hat auch damit zu tun, dass viele Verlage ihre Bilderbücher weltweit vermarkten und deshalb die Abbildung von Gegenständen, die in anderen Ländern oder Kontinenten nicht gebräuchlich oder weniger bekannt sind, vermeiden.

Mehrmals wird in diesen Bilderbüchern auch ein Buch bzw. Bilderbuch gezeigt, wobei oft das jeweils vorliegende Buch nochmals abgebildet wird (vgl. Seite 64). Diese Buch-im-Buch-Konzeption wird in raffinierter Weise auch auf einigen Buchcovern aufgegriffen. Der Betrachter sieht ein kleines Kind, das ein Buch betrachtet, auf dessen Cover dasselbe Kind beim Anschauen eines Bilderbuches abgebildet ist. Auch dieses Kind hält wiederum ein Bilderbuch in Händen, dessen Titel ein Kind mit Buch zeigt usw. Diese komplizierte Darstellungsform des mise-en-abyme fällt bei den Frühe-Konzepte-Büchern aus dem Rahmen. In der Regel wird auf dem Cover nämlich in Analogie zur Gestaltung der Innenseiten ein einzelner Gegenstand oder eine Komposition von Gegenständen abgebildet. Manchmal sieht man auch den Kopf bzw. die ganze Gestalt eines Kleinkindes, das entweder dem Betrachter zugewandt ist oder sich mit einem Gegenstand beschäftigt.

Seit wann gibt es diese Bilderbücher?

Historisch nachweisbar sind diese Bilderbücher in Deutschland, England, Frankreich, den Niederlanden und den USA seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, in anderen Ländern erst später, so etwa seit den 1930er Jahren in Schweden, den 1940er Jahren in Israel und Japan und den 1950er Jahren in Estland. Mittlerweile sind Frühe-Konzepte-Bücher in fast allen europäischen, nord- und südamerikanischen und vielen asiatischen Ländern anzutreffen. Über die Verbreitung entsprechender Bilderbücher in afrikanischen Ländern konnten keine verwertbaren Ergebnisse ermittelt werden.

Vorläufer für diesen Bilderbuchtyp sind die sog. »Anschauungsbilderbücher« bzw. »Elementarbücher« für ältere Kinder, die seit der Aufklärung eine immer größere Rolle spielten. Die bedeutendsten Werke sind Johann Bernhard Basedows *Elementarwerk* (1774), Friedrich Justin Bertuchs *Bilderbuch für Kinder* (1790–1830) und Jakob Eberhard Gailers *Neuer Orbis pictus* (1832). Diese Autoren beziehen sich hierbei wiederum auf ein Vorbild aus dem 16. Jahrhundert: dem *Orbis sensualium pictus* (1658) von Johann Amos Comenius, das in der Forschung als erstes enzyklopädisches Sachbuch für Kinder eingestuft wird. Dieses als Lehrbuch für den Schulunterricht konzipierte Werk enthält Bildtafeln, denen im Sinne eines Bildwörterbuches die lateinischen und deutschen Begriffe der dargestellten Dinge zugeordnet werden. Comenius bediente sich der zahlreichen Bilder als Anschauungsmittel, um dem Kind einen nicht ausschließlich durch abstrakte Lerninhalte vermittelten Einblick in den Weltzusammenhang zu geben. Um die Systematik und Ordnung der Dinge zu versinnbildlichen, entwickelte Comenius ein neues didaktisches Konzept, indem er von den Dingen, mit denen das Kind unmittelbar Umgang hat, ausging und dann immer komplexere und abstraktere Themen und Gegenstände einführte. Dieser pädagogischen Idee sind auch die nachfolgenden enzyklopädischen Anschauungswerke verpflichtet. Auf Schautafeln, die

als Radierungen oder Kupferstiche ausgeführt wurden, sind mehrere Gegenstände oder Szenerien präsentiert, die nach Klassen (Tiere, Pflanzen, Mineralien, Berufe, antike Geschichte usw.) geordnet sind. Die oft mehrsprachigen Bilderläuterungen nennen nicht nur die wesentlichen Begriffe, sondern enthalten noch kurze Erklärungen. Dem Erzieher oder anderen Erwachsenen wurde die Aufgabe zugesprochen, über diese kurzen Texte hinaus den Sachverhalt genauer zu explizieren.

Diese oft mehrere hundert Seiten umfassenden Anschauungsbücher waren nicht explizit für Kleinkinder bestimmt, auch wenn etwa Bertuch im Vorwort zum Bilderbuch für Kinder bemerkt, dass durchaus schon jüngere Kinder an das Betrachten und Benennen der in diesen Büchern abgebildeten Dinge herangeführt werden können: »Ein Bilderbuch ist für eine Kinderstube ein ebenso wesentliches und noch unentbehrlicheres 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 bis auf Basedow, Campe und Salzmann empfiehlt jeder vernünftige Pädagog, den frühesten Unterricht des Kindes durchs Auge anzufangen und ihm so viel gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen« (Vorrede).

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts entstehen neue Bilderbuchformen, deren Gestaltung von den enzyklopädischen Elementarwerken geprägt ist. Es handelt sich dabei um Anschauungsbilderbücher für jüngere Kinder, die ein handlicheres Format und einen reduzierten Seitenumfang (zwischen 12–24 Seiten) aufweisen. Besonders beliebt waren dabei Tierbilderbücher und Bilderbücher mit Genreszenen, um die sich die einzelnen Bildobjekte gruppieren (vgl. Seite 35). Den jeweiligen Bildern wurde neben einer Überschrift in der Regel ein kurzer Reim mit 2–4 Strophen beigefügt. Dieser Bilderbuchtyp hat sich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gehalten.

Seit ca. 1880 rückte das Interesse an der frühen Kindheit und damit auch an entsprechenden Bilderbüchern für diese Zielgruppe in den Mittelpunkt. Mit der Kinderpsychologie entwickelte sich eine neue Forschungsrichtung, die sich auf den deutschen Forscher Dietrich Tiedemann berief. Tiedemann hatte bereits Ende des 18. Jahrhunderts begonnen, Tagebuchstudien über seinen Sohn vom Tag seiner Geburt an zu verfassen. Diese wurden in der postum veröffentlichten Schrift *Beobachtungen über die Entwicklung der Sehfähigkeiten bei Kindern* (1897) erstmals der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Ebenso wie Tiedemann wiesen anerkannte Wissenschaftler wie Berthold Sigismund, James Sully oder W.B. Drummond um die Jahrhundertwende in ihren kinderpsychologischen Studien auf das Interesse von bereits einjährigen Kindern an Bildern hin. Sie kamen dabei schon zu Ergebnissen, die von der modernen Entwicklungspsychologie bestätigt wurden. So erwähnten Drummond und Sully die kleinkindliche Präferenz für Abbildungen einzelner Gegenstände und leuchtende Farben. Sully hatte zudem beobachtet, dass kleine Kinder versuchen, den abgebildeten Gegenstand aus dem Buch herauszunehmen. Die intime Situation des gemeinsamen Bilderbetrachtens, die vom kleinen Kind eine hohe Aufmerksamkeit erfordert, betonte Sigismund: »Bilder zu betrachten lieben die Kleinen schon sehr. Sie freuen sich oft mehr über das abgebildete Ding als über das wirkliche. »Haus!« ruft der kleine Betrachter freudig, wenn er ein gezeichnetes erkennt, während er ein wirkliches kaum des Anblickens würdigt« (*Kind und Welt*. Leipzig/Berlin 1912. S. 98). Die gewonnenen Erkenntnisse über die Psychologie der frühen Kindheit wurden in Zeitschriften veröffentlicht, die sich entweder an Wissenschaftler (z. B. *Babyland*, 1876ff.) oder interessierte Eltern und Erzieher wandten (*Babyhood*, 1883ff.). Ebenso wurde das Kleinkind als neue Zielgruppe Ende des 19. Jahrhunderts von der Reformpädagogik entdeckt. Im Rückgriff auf Ideen von Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Froebel forderten deutsche Reformpädagogen eine frühzeitige Heranführung von Kindern an ästhetisch anspruchsvolle Kinderbücher. In der von dem Hamburger Reformpädagogen Heinrich Wolgast begründeten Zeitschrift *Jugendschriftenwarte* erschienen bereits seit 1894 kurze Besprechungen zu aktuellen Neuerscheinungen, wobei auch Kleinkindbilderbücher berücksichtigt wurden. Seit 1905 gab es eine eigene Rubrik »Für

die Kleinen« mit Rezensionen zu Frühe-Konzepte-Büchern, etwa von Eugen Osswald, Gertrud Caspari und Adolf Uzarski.

Das rege Interesse der Reformpädagogik und der Kinderpsychologie an der frühkindlichen Wahrnehmung und Bildung schlug sich um die Jahrhundertwende in der Entwicklung eines neuen Buchtyps nieder. Erstmals brachten Verlage jetzt Bilderbücher für Kleinkinder heraus, die den Fähigkeiten und Vorlieben dieser Altersgruppe entgegen kamen. Herausragende Merkmale dieser Bilderbücher, die in Deutschland seit ca. 1890 auf den Markt kamen, sind, dass sie aus nur wenigen Seiten (4–8 doppelseitig bedruckte Pappblätter) bestehen, auf jeder Seite nur einen Gegenstand zeigen, keinerlei Text enthalten und folglich auf die in den älteren Anschauungsbilderbüchern vorhandenen Objektbezeichnungen verzichten. Ein weiteres wichtiges Merkmal besteht darin, dass die Bilder auf dicke Pappe gedruckt sind. Das Hauptkriterium für diese Wahl war die Unzerstörbarkeit des Materials, worauf auf dem Buchtitel oder auf der Titelei mit Bezeichnungen wie »unzerreißbar« oder »indestructable« hingewiesen wird.

Sind diese Bilderbücher immer aus Pappe?

Obwohl man für Kleinkindbilderbücher oft synonym den Ausdruck »Pappbilderbuch« verwendet, sind diese Bücher auch aus anderen Materialien hergestellt worden. Neben stabiler Pappe hat man noch Papier, Stoff, Holz und Plastik verwendet. Die dicken Papp-, Holz- und Plastikseiten kommen zudem den motorischen Fähigkeiten des kleinen Kindes entgegen, das noch nicht in der Lage ist, dünne Papierseiten umzublättern. Die ersten Frühe-Konzepte-Bücher sind entweder aus Pappe, aus beschichtetem Leinen oder aus robustem Baumwollstoff hergestellt. Sie sollten dadurch haltbar und unzerreißbar sein. Stoffbilderbücher für Kleinkinder wurden zwar gelegentlich von deutschen Verlagen, auch in Frankreich (*livre de tissu*) und den Niederlanden (*lappenboek*) produziert, eine eigene Tradition entwickelte sich jedoch vor allem in England und den USA. Die als »rag book« oder »cloth book« bezeichneten Bilderbücher bestehen aus bedrucktem Leinen, Musselin oder Baumwolle. Die einzelnen Stoffseiten sind an den Rändern oft gezackt, um ein Ausfransen zu verhindern, und in dem Falz zusammengenäht, geklebt oder mit Buchklammern zusammengefügt. Ihr Erfolg war so groß, dass der Verleger Henry Samuel Dean 1903 einen eigenen Verlag für Stoffbilderbücher gründete: *Dean's Rag Book* (vgl. Seite 37). In den 1960er Jahren wurden die Stoffbilderbücher zunehmend durch Plastikbücher ersetzt. Zunächst stellte man Stoffbücher her, die mit einer Plastikschicht überzogen wurden, alsbald folgten Bilderbücher, die gänzlich aus Kunststoff produziert wurden. In Deutschland gehörten hierzu die *Molly-Plastik-Bilderbücher* (1967) vom Braun & Schneider Verlag, die man als Vorläufer der heutigen Badewannenbücher für Kleinkinder ansehen kann.

Neben konventionell gebundenen Büchern mit Leinen- oder verstärktem Papierrücken sind häufig Leporellos anzutreffen, beidseitig mit Illustrationen bedruckte Faltbücher, die ziehharmonikaartig zusammengelegt sind. Im aufgefalteten Zustand kann man diese Leporellos aufstellen und als Bilderserie betrachten (vgl. Seite 62). Aus Vermarktungsstrategien hat man gerade die älteren Bilderbücher in verschiedenen Ausgaben ediert: als Leporello, als Pappbilderbuch und als Papierausgabe. Der Unterschied dieser Editionen ergibt sich nicht durch die Papierqualität, sondern auch durch den Preis und den Seitenumfang. Vereinzelt sind die Abbildungen auch auf einzelnen Kartons abgedruckt, die entweder durch eine Spiralbindung zusammengehalten oder lose in einem Schuber aufbewahrt werden (vgl. Seite 69 und Seite 46).

Bücher oder Spielzeug?

Lange Zeit hat man diese Frühe-Konzepte-Bücher gar nicht in Buchhandlungen vorgefunden, sondern in den Spielzeugabteilungen von Kaufhäusern oder in

Spielwarenläden. Studiert man alte Verlagsprospekte und Zeitungsannoncen, so entdeckt man, dass diese Bilderbücher unter der Rubrik »Spielzeug« angezeigt werden. Diese Zuordnung zum Spielzeug hat mehrere Gründe. Zum einen wurden die Illustrationen zu diesen Bilderbüchern von Spielen (Lottospiele, Kartenspiele, Puzzle) und Bilderbögen übernommen. Gerade der Scholz-Verlag in Mainz hatte sich die Strategie der Mehrfachverwertung von Illustrationen bekannter Künstler wie Eugen Osswald, Arpad Schmidhammer, C.O. Petersen oder Adolf Uzarski zu eigen gemacht, indem die einzelnen Abbildungen von Gegenständen immer wieder neu arrangiert und in verschiedenen Print- und Spielformen herausgebracht wurden.

Obwohl sie ein Buchformat haben, wurden Frühe-Konzepte-Bücher wegen des fehlenden Textes und wegen der fehlenden narrativen Struktur nicht als Bücher im herkömmlichen Sinne, geschweige denn als Literatur, aufgefasst. Sie hatten die Funktion von Bildtafeln oder zusammengebundenen Bilderbögen, die zur Betrachtung und Benennung der dargestellten Gegenstände aufforderten. Diese Bücher waren für den täglichen Gebrauch des Kleinkindes bestimmt und deshalb billig sowie oft von minderer Druckqualität. Der damit einhergehende spielerische Umgang mit diesen Büchern wird bei einigen Ausgaben noch dadurch unterstützt, dass diese Ausmalbögen enthielten, als Leporello zum Aufstellen oder in Form von losen Bildkarten hergestellt wurden. In dem beiliegenden Text zu *Bunte Bilderschau für unseren Liebling* (1935) wird diese Präsentationsform folgendermaßen begründet: »Das unzerreißbare Bilderbuch hat sich gar nicht als so unzerstörbar erwiesen, mit aller Kraft reißen die Kleinen die Seiten heraus und haben erst dann die rechte Freude an den Bildern eines in »Bildtafeln« aufgelösten Bilderbuches. Diese »Vorarbeit« ist hier geleistet; die starken Bildtafeln dienen dem Kinde nicht nur als Anschauungsmittel, es kann mit ihnen bauen, sie in alle möglichen Ecken und Orte verschleppen. Nach Herzenslust kann dabei das Kind die Bilder betrachten, sie ganz in sich aufnehmen, mit den Tafeln spielen.« Dennoch hat sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass es sich bei diesen Werken um Bücher und nicht um Spielzeug handelt. Dazu beigetragen haben nicht nur die Entwicklung dieses Buchtyps über einen Verlauf von mittlerweile mehr als hundert Jahren und seine damit einhergehende zunehmende Wertschätzung auch bei renommierten Künstlern, sondern auch die Erkenntnis, dass kleine Kinder im Umgang mit diesen Büchern allmählich an das Konzept »Buch« herangeführt werden (vgl. Seite 26) und damit auch den Unterschied zum Konzept »Spielzeug« lernen. Dass sich diese Grenzen bei den aktuellen Frühe-Konzepte-Büchern, die als Fühl-, Quietsch- oder Aufklappbuch konzipiert sind, wieder verwischen, wird in dem Essay von Pauline Liesen am Ende dieses Kataloges dargelegt (Seite 89ff.).

Tendenzen im 20. Jahrhundert

Obwohl die meisten Frühe-Konzepte-Bücher der Jahrhundertwende und der nachfolgenden Jahrzehnte anonym erschienen sind, zeigt sich schon bei diesen Werken die Tendenz, künstlerisch anspruchsvolle Bilderbücher für Kleinkinder zu gestalten. Ein frühes Beispiel ist *Mim Chindli* (um 1910), das 1923 in einer erweiterten schweizerdeutschen Ausgabe und zugleich in französischer und niederländischer Übersetzung publiziert wurde. Viele Bilder zeigen Szenen von zwei bis fünf Objekten, die wie ein Stillleben arrangiert sind. Im Gegensatz zu bedeutenden Bilderbüchern der Jahrhundertwende, bei denen helle Pastellfarben dominieren, sind die Illustrationen in *Mim Chindli* zumeist in dunklen Braun- und Grautönen gehalten. Andere Farbtöne sind gedeckt, eine Farbabstufung ist deutlich erkennbar. Der unbekannte Künstler hat sich offenbar um einen möglichst realistischen Darstellungsstil bemüht. Die einzelnen Gegenstände sind von einer feinen, zum Teil durchbrochenen schwarzen Kontur umgeben. Der Hintergrund ist eine hellbraune Fläche. Schattierungen und Lichtreflexe suggerieren den Eindruck von Dreidimensionalität. Durch die Bildkomposition, die Zentrierung der Gegenstände und die realistische Darstellungsweise wird die Bedeutung der Objekte betont.

Seit den 1920er Jahren wurde das Kleinkindbilderbuch als neues Betätigungsfeld von zeitgenössischen Bilderbuchillustratoren entdeckt. Hierzu gehören in Deutschland etwa Gertrud Caspari, Eugen Osswald, Adolf Uzarski, C.O. Petersen und Fritz Westenberger, die sich mehr oder minder auf die Produktion von Bilderbüchern für Kleinkinder spezialisierten und dabei einen je eigenen Stil entwickelten. Im Vergleich zu den älteren Frühe-Konzepte-Büchern fällt bei diesen Künstlern auf der einen Seite die weniger detailreiche Darstellung, auf der anderen Seite die Konturierung der einzelnen Objekte durch eine deutlich erkennbare schwarze Linie auf. Diese Darstellungsweise geht offensichtlich auf den Einfluss von russischen und polnischen Bilderbuchkünstlern, die in den 1920er und 1930er Jahren nach Westeuropa und Nordamerika kamen, zurück und wurde dann in den 1960er Jahren durch Dick Bruna populär gemacht (vgl. Nodelman 1988).

Herausragende Beispiele dieser Zeit sind Adolf Uzarskis, vom Expressionismus inspiriertes Bilderbuch *Allerhand schöne Sachen* (1925; Seite 44/45) und Tom Seidmann-Freuds *Das Buch der Dinge* (1922; Seite 44), das von der Neuen Sachlichkeit geprägt ist. Bemerkenswerterweise ist Seidmann-Freuds Bilderbuch in zwei verschiedenen Ausgaben erschienen: eine Version enthielt in hebräischer Sprache verfasste Gedichte des bekannten Lyrikers Chaim Nachman Bialik, denen die Bilder thematisch zugeordnet wurden. Bei der deutschen Ausgabe wurden die Gedichte weggelassen, so dass die Bilder mit den Unterschriften den Charakter eines Frühe-Konzepte-Buches erhalten. Eine besondere Stellung nehmen auch die »privaten« Bilderbücher ein, die nicht durch Verlagstätigkeit entstanden sind und in der Regel auch nicht über den Buchhandel vertrieben wurden. Es handelt sich folglich meist um Unikate oder Bücher in kleinen Auflagen. Exemplarisch hierfür sei auf ein ohne Titel versehenes Bilderbuch aus der Werkstatt von Emmy Zweybrück aus Wien verwiesen, das von Lore Böhler entworfen wurde (vgl. Seite 38).

Edward Steichens *The First Picture Book* (1930), mit einem Vorwort von seiner Tochter Mary Steichen Martin, war bedeutend für die Entwicklung des Fotobilderbuches für Kleinkinder. Steichen war einer der berühmtesten Fotografen seiner Zeit und hat der Neuen Sachlichkeit in der Fotografie zum Durchbruch verholfen. Im Vorwort betont Mary Steichen Martin, dass die einzelnen Dinge so objektiv und neutral wie möglich präsentiert werden sollten. Dies sei dank der Fotografie möglich, während Illustrationen immer eine subjektive Einstellung verraten würden. Eine Analyse der einzelnen Fotos zeigt jedoch, dass diese Behauptung nicht grundsätzlich zutrifft. Die jeweiligen Gegenstände sind unter ästhetischen Gesichtspunkten arrangiert. In der Regel sieht man nur einen einzelnen Gegenstand, manchmal aber auch Szenerien, wie bei einem Stillleben. Die meisten Gegenstände sind vor einem weißen oder schwarzen Hintergrund fotografiert, zuweilen haben sie auch einen realistischen Hintergrund wie einen Teppich oder eine Tischdecke. Alle Gegenstände haben Lichtreflexe und Schattierungen, nur die Gegenstände vor schwarzem Hintergrund werfen keinen Schatten. Jede Fotografie beinhaltet einen gewissen Grad an Subjektivität durch das Arrangement der Objekte, die fotografische Perspektive, die Lichtregie und die Wahl des Ausschnittes, wodurch sich eine Spannung zum behaupteten dokumentarischen Charakter der Fotografien ergibt.

Mit Steichens bahnbrechendem Werk hat sich eine eigene Tradition des Fotobilderbuches für Kleinkinder entwickelt, die andere bekannte Fotografen wie Emmanuel Sougez, Paul Henning oder Erich Retzlaff inspirierte und sich in Europa, Nordamerika und später auch in Japan etablierte (vgl. Seite 50ff.). Hierbei wurde die Schwarz-Weiß-Fotografie seit den 1940er Jahren durch die Farbfotografie in den Hintergrund gedrängt. Einen innovativen Beitrag leistete die renommierte Fotografin Tana Hoban, die seit Mitte der 1970er Jahre mit Photogrammen, das sind ohne Kamera, nur durch die direkte Belichtung von lichtempfindlichem Material hergestellte Bilder, experimentierte und diese Technik für das Frühe-Konzepte-Buch entdeckte (vgl. Seite 78).

In der unmittelbaren Nachkriegszeit knüpfte man an Traditionen der klassischen Moderne an. Die oft kargen Illustrationen symbolisieren in ihrer Einfachheit auch die wirtschaftliche

Situation nach 1945 (vgl. Seite 53 und 57). In Deutschland trug vor allem der Ravensburger Verlag Otto Maier mit den Frühe-Konzepte-Büchern von Susanne Ehmcke und Albertine Dependorf in den 1950er und 1960er Jahren zu einer Neukonzeption und zur künstlerischen Aufwertung dieses Bilderbuchtypus bei. Diese Tendenz wurde von bedeutenden Bilderbuchkünstlern wie Hilde Heyduck-Huth, Janosch, Gerhard Oberländer, Margret Rettich und Lieselotte Schwarz aus Deutschland, Jørgen Clevin aus Dänemark, Bruno Munari aus Italien oder Leonard Weisgard und Garth Williams aus den USA, um nur einige Namen zu nennen, unterstützt. Ende der 1960er Jahre entwickelte der Niederländer Dick Bruna einen neuen Stil, der bis in die Gegenwart hinein das Frühe-Konzepte-Buch beeinflusst hat. Seine Bilder sind durch einen hohen Grad an Abstraktion und die Dominanz von leuchtenden Primärfarben gekennzeichnet. Es gibt weder Farbabstufungen noch Schattierungen. Die Gegenstände sind vor einem monochromen Hintergrund platziert und von einer dicken schwarzen Konturlinie gerahmt, wobei auch angrenzende Farben durch schwarze Linien voneinander abgetrennt werden (vgl. Seite 72). Durch die Art der Darstellung wirken die abgebildeten Gegenstände flach und vermitteln nicht den Eindruck von Plastizität. Aufgrund ihres abstrakten Stils sind manche Illustrationen nicht immer eindeutig zu benennen (ein runder gelber Kreis mit schwarzer Kontur kann einen Ball oder eine Sonne darstellen) und zu erkennen. Brunas Kleinkindbilderbücher wurden weltweit vermarktet und prägten diesen Bilderbuchtyp nachhaltig. Dennoch distanzieren sich bereits in den 1970er Jahren einzelne Bilderbuchkünstler von diesem Konzept. Hierzu gehört Helmut Spanner, dessen Frühe-Konzepte-Bücher durch einen realistischen Stil und ein genau durchdachtes Farbkonzept gekennzeichnet sind. Spanner beruft sich nicht nur auf Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie, sondern auch auf eigene Beobachtungen von Kindern beim Betrachten und Benennen von Bildern.

Mit Andy Warhols *Children's Book* (1983) drang die Pop Art in das Frühe-Konzepte-Buch ein. Dies ist aber erst der Auftakt zu weiteren Werken bekannter Künstler, die darin ihre eigenen Vorstellungen über frühkindliche Interessen einfließen ließen. Seit den 1990er Jahren zeichnet sich die Tendenz ab, dass nicht nur berühmte Künstler wie Keith Haring, Michael Craig-Martin oder Vladimir Radunsky das Frühe-Konzepte-Buch für sich entdecken, sondern dass dieser Buchtyp in all seinen künstlerischen Möglichkeiten noch gar nicht ausreichend erschöpft ist. Angesichts des immer mehr in den Fokus rückenden Interesses an frühkindlicher Wahrnehmung und Bildung nimmt das Bilderbuch für Kleinkinder einen immer größeren Raum in Verlagsprogrammen ein. In Großbritannien und Japan ist etwa zu beobachten, dass Erkenntnisse aus der Kindheitsforschung und Kinderpsychologie bei der Konzeption neuer Bilderbücher einfließen (vgl. Seite 83ff.), ebenso überrascht die Vielfalt der Stile und die Experimentierfreudigkeit der Künstler, die sich gerade bei modernen Frühe-Konzepte-Büchern aus Frankreich, Italien, Japan und Skandinavien erkennen lässt. Inwiefern das Frühe-Konzepte-Buch in der bildenden Kunst eine Rolle spielt, ist ebenso unerforscht wie der Zusammenhang mit dem Künstler- oder Konzeptbuch für Erwachsene (geschaffen von renommierten Künstlern wie John Baldassari, Dieter Roth oder Edward Ruscha), das strukturelle Ähnlichkeiten aufweist. Im New Yorker Museum of Modern Art hängt jedenfalls ein Gemälde von Kurt Schwitters (Merzbild Nr. 32 A »Das Kirschenbild«, 1921), auf dem in der Mitte eine Seite aus einem Frühe-Konzepte-Buch, auf dem ein Paar Kirschen zu sehen sind, eingefügt ist.

Typische Bildeigenschaften

Obwohl sich ältere von neueren Ausgaben hinsichtlich der Auswahl der Gegenstände voneinander unterscheiden, haben Frühe-Konzepte-Bücher doch viele gemeinsame Merkmale. Schaut man sich ein typisches modernes Frühe-Konzepte-Buch an, wie es heutzutage in den Buchläden ausliegt, so unterscheidet es sich von der Bildgestaltung her gesehen von anderen Bilderbüchern in mehrfacher Hinsicht. Der jeweilige Gegenstand wird in seiner Ganzheit und nicht etwa als Ausschnitt gezeigt. In der Regel ist er von einer schwarzen durchgezogenen Linie umrandet. Der Gegenstand wird entweder von vorne oder

von der Seite gezeigt, eine zentralperspektivische Ansicht wird ebenso vermieden wie die Aufsicht oder Untersicht. Der Betrachter befindet sich auf Augenhöhe mit dem Gegenstand. Die Gegenstände sind in leuchtenden, satten Farben gehalten, wobei die Primärfarben dominieren. Der Farbton ist gleichmäßig, es sind keine Farbabstufungen zu erkennen (von diesem Schema weichen die älteren Frühe-Konzepte-Bücher ab). Diese Tendenzen stimmen laut den Untersuchungen von Psychologen mit den kleinkindlichen Farbpräferenzen überein. Kleinkinder bevorzugen einen »reinen« Farbton, der als Prototyp der jeweiligen Farbe angesehen wird, während sie auf Farbabstufungen und Farbnuancen erst später reagieren (Koerber 2007).

Hierbei wird auch erkennbar, dass die abgebildeten Objekte – ganz im Gegensatz zur realen Umwelt des Kindes – immer sauber und unbeschädigt sind, als wären sie gerade neu gekauft worden. Der meist einfarbig gestaltete Hintergrund ist ein sog. »negativer Raum« (engl. negative space). Die Gegenstände scheinen gleichsam durch den Raum zu schweben. Die fehlende räumliche Orientierung wird noch dadurch unterstützt, dass weder eine Lichtquelle noch Schattierungen, die für die Darstellung von Tiefe unerlässlich sind, angedeutet werden. Auffallend sind auch die Größenrelationen: nicht nur dass der abgebildete Gegenstand meist kleiner ist als in der Realität, sondern die Gegenstände sind zueinander nicht proportional. Sie sind alle gleich groß, obwohl ein Stuhl größer ist als ein Apfel oder ein Ei kleiner ist als ein Hund.

Bei dieser knappen Beschreibung fällt gleich ins Auge, dass die Objekte nicht so abgebildet werden, wie man sie in der Realität wahrnimmt. Kein Gegenstand unserer Umgebung ist von einer schwarzen Kontur umrandet, in einem gleichmäßigen satten Farbton gehalten, zeigt sich uns nur von einer Seite und »schwebt« gleichsam durch einen leeren Raum. Aufgrund dieser stilisierten Darstellungsweise zeichnen sich die meisten Frühe-Konzepte-Bücher durch einen hohen Abstraktionsgrad aus. Die Frage, ob diese Darstellungsform der noch defizitären Bildwahrnehmung von kleinen Kindern angemessen ist, kann aufgrund fehlender Untersuchungen noch nicht beantwortet werden. Die angebliche »Einfachheit« der Abbildungen erweist sich jedenfalls bei näherer Betrachtung als ein Problem, denn schon diese Bilder sind durch eine gewisse Komplexität gekennzeichnet.

Was lernt das Kind beim Betrachten dieser Bilderbücher?

Nicht erst seit der PISA-Studie hat man auf die Bedeutung der vorschulischen literarischen Sozialisation des Kindes aufmerksam gemacht. Dabei kommt dem Bilderbuch eine tragende Rolle zu, weil diese Kunstform Kinder schon sehr früh (ab dem 1. Lebensjahr) an das Buchkonzept heranführt und ihnen wesentliche Anregungen beim Bilderwerb, Spracherwerb und Literaturerwerb vermittelt. Das Verstehen von Geschichten und Texten wird bereits mit dem Bilderbuch geübt und bereitet das Kind auf die Beschäftigung mit komplexeren Texten, die auf Bilder verzichten, vor.

Umgang mit dem Printmedium Buch

Gibt man kleinen Kindern zum ersten Mal ein Bilderbuch in die Hand, dann kann man beobachten, dass sie im wahrsten Sinne des Wortes erst mal begreifen müssen, um was es sich dabei handelt. Sie kauen darauf herum, lutschen daran, wenden es hin und her und werfen es irgendwann gelangweilt zur Seite. Erst mit Hilfe eines Erwachsenen oder eines älteren Kindes können kleine Kinder die Regeln im Umgang mit Bilderbüchern erlernen. Dazu gehören Stillsitzen (auf dem Schoß), Blättern, Betrachten und Zeigen, wobei das Umblättern der Seiten – die dicken Pappseiten kommen dabei der Kleinkindmotorik entgegen – am Anfang fast noch interessanter ist als das Betrachten der Bilder. Beim Blättern lernen die Kinder allmählich, dass es eine richtige Buchstellung gibt, d.h. das Bild darf nicht auf dem Kopf stehen, und eine bestimmte Reihenfolge, nämlich von vorne nach

hinten. Jedes Buch hat einen Anfang und ein Ende. Außerdem wird ihnen vermittelt, dass – zumindest gilt dies für die westlichen Kulturen – bei jeder Doppelseite zunächst das linke, dann das rechte Bild betrachtet wird. Wenn das Kind diese Regeln mehr oder minder beherrscht, hat es begriffen, was man mit einem Buch alles machen kann. Es ist weder ein Nahrungsmittel noch ein Spielzeug im herkömmlichen Sinne, sondern lädt zum Betrachten, Benennen und Zuhören ein. Mit anderen Worten, es hat bereits ein wichtiges Konzept erworben, nämlich das Konzept »Buch« (vgl. Jones 1996).

Bilderwerb

Welche Fähigkeiten müssen kleine Kinder beim Betrachten dieser Bilder erwerben, um diese einigermaßen zu begreifen? Vier Aspekte sind für das Verständnis der Abbildungen unerlässlich: Erstens die Unterscheidung von Figur und Hintergrund, d.h. die Erkenntnis, dass der abgebildete Gegenstand relevant ist und nicht die umgebende Fläche; zweitens das Wissen, dass Linien, Punkte, Farben etc. in dem Sinne Bedeutungen haben, dass sie Bestandteil des abgebildeten Objektes sind, auch wenn etwa eine schwarze Konturlinie bei realen Objekten nicht vorkommt. Aus diesem Grund hat Nodelman (1988) diesen Aspekt als Konventionalitätsprinzip bezeichnet.

Drittens müssen die kindlichen Betrachter die Fähigkeit besitzen, ein dreidimensionales Objekt auf eine zweidimensionale Fläche zu projizieren und es wiederzuerkennen. Nach Experimenten von Entwicklungspsychologen sind kleine Kinder ab dem Alter von neun Monaten in der Lage, Bilder als Abbildungen von realen Objekten zu erkennen. Dennoch stellt man bei Kindern unter zwei Jahren gelegentlich fest, dass sie versuchen, ein Objekt aus dem Buch herauszunehmen, etwa einen Apfel, um in ihn zu beißen (Bloom 2000). Wiederholt scheiternde Versuche dieser Art können dem Kind die Einsicht vermitteln, dass es zwischen Bildern und Referenten sorgfältig unterscheiden muss. Wie das ideale Bild für ein Kind in einem bestimmten Entwicklungsstadium aussehen sollte, damit es das repräsentierte Objekt wiedererkennt, darüber weiß man wenig. Eine Rolle dürfte dabei spielen, ob das Bild farbig ist oder nicht, ob es sich um eine Zeichnung oder um eine Fotografie handelt oder ob die Zeichnungen realistisch oder abstrakt sind.

Viertens muss man die Fähigkeit erwerben, Schemata zu erfassen, d.h. die Ähnlichkeiten zwischen einem realen Objekt und der jeweiligen Abbildung zu erkennen. Jeder Ball, ob in der Realität oder in der Abbildung, sieht anders aus, trotzdem ist man angesichts eines weiteren Balles in der Regel in der Lage, aufgrund herausragender gemeinsamer Merkmale zu verstehen, dass es sich um denselben Gegenstand handelt. Dieser Übertragungsprozess, verlangt vom Betrachter die Fähigkeit, wesentliche von unwesentlichen Eigenschaften zu unterscheiden und die prototypischen Merkmale des Objektes zu erfassen.

Diese vier Aspekte, die noch durch weitere ergänzt werden können, demonstrieren jedenfalls, dass Bilder »visuelle Codes« enthalten, die man ähnlich wie die Regeln der Sprache erlernen muss (vgl. Nikolajeva 2003). Die Fähigkeit, die visuellen Botschaften von Bildern zu interpretieren, aber auch selbst mentale Bilder herzustellen, wird als »visual literacy« oder Bilderwerb bezeichnet. Visual literacy ist nicht angeboren, sondern muss durch einen langwierigen Prozess erworben werden. Schon bei dem Betrachten von scheinbar »einfachen« Bildern in Frühe-Konzepte-Büchern werden an das Bildverständnis des kindlichen Betrachters hohe Anforderungen gestellt.

Der Bilderwerb ist jedoch nicht die einzige Fähigkeit, die bei der Beschäftigung mit diesen Bilderbüchern gefördert wird. Die Betrachtung der Gegenstände, die ja zumeist ohne Text auskommen, fordert geradezu zur Verbalisierung heraus.

Spracherwerb

In der frühen Spracherwerbsphase spielt der Worterwerb eine wichtige Rolle. Die ersten Wörter werden im Alter von ca. 12 Monaten erworben. Wenn Kinder 18 Monate alt sind, verfügen sie für ein Repertoire von 50 Wörtern. Ab dem zweiten Lebensjahr scheint dieses Lexikon förmlich zu explodieren: Kinder lernen jeden Tag mehrere neue Wörter, so dass einige Spracherwerbsforscher vermuten, dass Kinder im Alter von sechs Jahren über einen Wortschatz von ungefähr 14.000 Wörtern verfügen.

Es ist zu vermuten, dass Frühe-Konzepte-Bücher eine wichtige Funktion beim Spracherwerb übernehmen. Kinder lernen typischerweise Wörter, indem sie anderen Leuten zuhören. Dieser Lernprozess ist jedoch nicht gesteuert. Wenn allerdings ein Erwachsener sich ein Bilderbuch mit einem kleinen Kind anschaut, ist die Lernsituation vollkommen anders. Diese Situation des gemeinsamen Bilderbuchbetrachtens ist wiederholt von Sprachwissenschaftlern und Psychologen untersucht worden. Es handelt sich bei den Bilderbüchern, die keinen Text enthalten und deshalb auch keine Geschichte im traditionellen Sinn erzählen, um eine Zeige- und Benennungssituation. Der Erwachsene fragt das Kind, was auf dem Bild zu sehen ist und erwartet, dass das Kind darauf eine richtige Antwort gibt. Wenn das Kind eine falsche Antwort gibt, wird es vom Erwachsenen korrigiert und aufgefordert, das richtige Wort zu wiederholen. Dieses Muster ist variabel und erweiterbar, z. B. können zusätzlich noch Geräusche (von Tieren, Fahrzeugen) gemacht werden oder der Erwachsene fragt danach, wo der entsprechende Gegenstand auf der Abbildung, z. B. ein Ball, in der Wohnung zu finden sei und fordert das Kind auf, den Ball zu suchen. Das Betrachten von Bilderbüchern mit Abbildungen von Gegenständen hilft dem Kind folglich beim Erwerb neuer Wörter.

Um die Bedeutung eines einzelnen Wortes zu erfassen, muss ein komplexer Prozess durchlaufen werden. Weil Äpfel zu den häufigsten Abbildungen in Frühe-Konzepte-Büchern gehören, soll dieser Prozess am Wort »Apfel« demonstriert werden. Man geht davon aus, dass ein Kind ein Wort kennt, wenn es eine passende Zuordnung von lautlicher Form und konzeptueller Bedeutung vornimmt.

Was ist ein (frühes) Konzept?

In der Sprachwissenschaft versteht man unter einem Konzept solche Eigenschaften eines Wortes, die das gelungene Referieren auf einen Referenten, der unter das Konzept fällt, möglich machen. Beziehen sich diese Konzepte auf Gegenstände, so spricht man von Objekt-Konzepten. Zum Beispiel gehört zum Konzept »Apfel«, dass es sich um ein Nahrungsmittel handelt, das zum Obst gehört, dass es rund ist und einen Stiel hat, dass es auf Bäumen wächst und entweder rot, gelb oder grün ist, usw.

Bilder sind zweidimensionale visuelle Repräsentationen von Referenten, in diesem Fall von einem Apfel. Sie geben entweder als Fotografien einen konkreten Referenten wieder, oder sie beziehen sich als Zeichnungen auf einen prototypischen Referenten. Vom Bild muss das mentale Bild unterschieden werden. Zum Beispiel mag ein Bild einen roten Apfel wiedergeben, während das individuelle mentale Bild von Äpfeln gelbe Äpfel vorsieht. Konzeptkenntnis und Kenntnis eines mentalen Bildes sind unabhängig voneinander. So gibt es einerseits Konzeptkenntnis ohne Bildkenntnis, etwa in bilderlosen Kulturen, oder dann, wenn Kinder für Referenten einfach noch keine Bilder kennen gelernt haben. Andererseits kann man auch ein mentales Bild ohne Kenntnis eines Referenten haben. Das gilt für viele Entitäten, die ausschließlich durch Bilder vermittelt sind, zum Beispiel Einhörner. Es ist klar, dass das Kind in einem Frühe-Konzepte-Buch einerseits Konzepte lernt, andererseits Bilder bzw. mentale Bilder zu den Objekt-Konzepten. Hierbei können verschiedene Lernkonstellationen eintreffen. In der Regel kann man annehmen, dass das Kind den Referenten (Apfel) kennt und ihn auch auf dem Bild wiedererkennt. Bei sehr abstrakten Bildern kann es aber durchaus passieren, dass das Kind den Gegenstand auf der

Abbildung nicht wiedererkennt. Eine weitere Lernsituation besteht darin, dass das Kind zunächst nur ein Bild von einem Referenten (Elefant) sieht und erst später den dazugehörigen Referenten (z. B. einen Elefanten im Zoo).

Die Gegenstände in den ersten Bilderbüchern, mit denen Kleinkinder in Berührung kommen, sind ausschließlich Objekt-Konzepte und werden mit Nomen benannt. Nomen spielen im kindlichen Wortschatzerwerb eine wichtige Rolle. Außer Nomen kennen Kinder im Alter zwischen 12 und 18 Monaten noch andere Wörter. Zu nennen sind neben Adjektiven und Verben vor allem personal-soziale Wörter (z. B. *ja, nein, hallo, danke, aua*), relationale Wörter (z. B. *da, weg, oben, auf*) und Pronomen (*du, dies, mein*). Die mit diesen Ausdrücken verbundenen Konzepte lassen sich ebenso wie abstrakte Konzepte, die durch Nomen ausgedrückt werden (z. B. Liebe), jedoch kaum in Bildern darstellen. Aufschlussreich ist auch die Beobachtung, dass in Frühe-Konzepte-Büchern so gut wie nie Personen vorkommen, obwohl es im frühen Wortschatz eine Reihe von Personenbezeichnungen wie *Mama, Papa, Oma* etc. gibt. Aber diese Bezeichnungen beziehen sich auf konkrete Personen und repräsentieren noch nicht die entsprechenden, auch auf weitere Personen anwendbaren Konzepte (z. B. *Frau, Mann, Kind*).

Der erste Wortschatz eines Kindes enthält vor allem solche Objektbezeichnungen, die für es relevant sind. Relevant sind hierbei Bezeichnungen für Dinge aus seiner unmittelbaren Umgebung und für Dinge, die beweglich sind und die das Kind handhabt. Diese Bezeichnungen werden als frühe oder erste Konzepte charakterisiert. Was dazu zählt, kann von Kind zu Kind verschieden sein, aber es ist eher unwahrscheinlich, dass ein Kind im Alter von 12–18 Monaten Wörter wie Schlips oder Taschenmesser beherrscht.

Wenn in Bilderbüchern ausschließlich Objekte bzw. Gegenstände aus dem Alltag des Kindes ohne dazugehörigen Text dargestellt werden, kann man deshalb annehmen, dass sie dem Kind bei der Erweiterung seines nominalen Wortschatzes helfen sollen. Man kann darüber hinaus aber auch vermuten, dass Kinder beim Anschauen dieser Bilderbücher bildlich vermittelte Wortkonzepte erwerben und dass die Bilder deshalb prototypische Eigenschaften der dargestellten Objekte wiedergeben.

Literaturerwerb

Bei der interaktiven Beschäftigung von Erwachsenen und Kleinkindern mit Frühe-Konzepte-Büchern handelt es sich nicht um eine typische Vorlesesituation, sondern um eine Betrachtungs- und Benennungssituation. Diese Bilderbücher enthalten weder eine durchgehende Geschichte, noch Dialoge oder Hauptpersonen. Da es hierbei – im Vergleich zu Bilderbüchern für größere Kinder – keine Text-Bild-Interaktion gibt, noch – wie im textlosen Bilderbuch – durch die Reihenfolge der Bilder eine Geschichte mit Anfang, Höhepunkt und Ende erschlossen werden kann, wurde lange Zeit angenommen, dass sie keinen Beitrag zum Literaturerwerb leisten. Diese Einschätzung ist jedoch zu revidieren. Bei der Beschäftigung mit den Frühe-Konzepte-Büchern lernt das Kind in der Interaktion mit dem erwachsenen Vermittler einige grundlegende Fähigkeiten, die für den Literaturerwerb wesentlich sind. Dies soll an drei Aspekten veranschaulicht werden.

Durch das Blättern von vorne nach hinten und das Betrachten einer Doppelseite, auf der mindestens zwei Objekte abgebildet sind, von links nach rechts werden Kinder an das Phänomen der Sequentialität herangeführt. Dieser Aspekt ist für das Verständnis von Literatur unerlässlich, denn Texte müssen in einer bestimmten Abfolge gelesen werden, sie haben einen Anfang und ein Ende und weisen eine bestimmte Struktur auf. Beim gemeinsamen Betrachten und Blättern lernen Kinder, dass jedes Buch einen Anfang und ein Ende hat – oft noch markiert durch den Ausruf »Ende« oder »jetzt ist das Buch zu Ende« von Seiten des erwachsenen Mitbetrachters. Das Innehalten und Verweilen bei einer

aufgeklappten Doppelseite ist als Anweisung zu verstehen, die auf diesen Seiten abgebildeten Objekte zu betrachten, bevor man zur nächsten Doppelseite blättert. Die Vorstellung, dass Bilder oder auch Sätze in literarischen Texten eine Verbindung miteinander eingehen und sich die Bedeutung erst durch diese Verknüpfung ergibt, wird andeutungsweise auch schon vermittelt. Auffällig ist die Beobachtung, dass die Gegenstände, die auf einer Doppelseite zu sehen sind, nicht willkürlich ausgewählt werden, sondern oft thematisch aufeinander bezogen werden. Dies geschieht zumeist nach dem Prinzip der Äquivalenz, d.h. die Abbildungen stammen aus demselben Bereich, wie etwa Löffel und Becher, Brötchen und Banane oder Schaufel und Eimer. Weitaus seltener ist die Tendenz zu beobachten, Gegenstände nach dem Kontrastprinzip oder dem Relationsprinzip einander gegenüberzustellen, z. B. Baum und Apfel, Gießkanne und Blume oder Puppe und Puppenwagen.

Diese thematischen Bezüge stellen einen Anreiz dar, die dargestellten Objekte nicht nur zu bezeichnen, sondern sie auch in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Die sich daraus ergebenden Erklärungen gehen über eine Benennung hinaus, indem die Gegenstände in Relation zueinander gebracht werden und damit vielleicht auch zu einer längeren Erzählsituation stimulieren. Dies kann über einen Frage-Antwort-Dialog verlaufen, aber auch eine mehrere Sätze umfassende Erzählung sein. Durch das mündliche Erzählen, das entweder einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildern herstellt oder auf den Bezug zwischen Bild und realem Objekt hinweist, werden bereits kleine Kinder mit einer rudimentären Form des Konzeptes »Geschichte« vertraut gemacht.

Darüber hinaus lernen Kleinkinder, dass Wörter und Bilder Objekte, in diesem Fall Gegenstände aus ihrem alltäglichen Umfeld, repräsentieren können. Und gerade dieses Repräsentationsprinzip ist ein wichtiger erster Schritt zum Verständnis von Fiktionalität. Bei den Frühe-Konzept-Büchern sieht man noch die Entsprechung des benannten Objektes im Bild. Mit der Bezeichnung als »Apfel«, »Ball« oder »Teddy« begreifen kleine Kinder allmählich, dass man nicht nur reale Gegenstände mit den Begriffen bezeichnen kann, sondern auch Abbildungen, die gleichsam die realen Objekte symbolisieren. In einem weiteren Schritt lernen sie – wann genau, ist noch nicht erforscht – zu den Begriffen mentale Bilder zu erzeugen. Sagt man ihnen das Wort »Apfel« und sie sehen weder einen Apfel in ihrer unmittelbaren Umgebung noch in einer Abbildung, können sie in ihrem Kopf ein Bild dieses Gegenstandes »abrufen«. Die Fähigkeit, mentale Bilder zu erzeugen und diese Wörtern und später Sätzen zuzuordnen, ist ein wesentlicher Schritt zum Verständnis von Literatur. Wer diese Fähigkeit gar nicht oder nur rudimentär erworben hat, findet kein Vergnügen an fiktionalen Texten, weil diese gerade die Möglichkeit voraussetzen, sich die sprachlich dargestellten Handlungen, Personen, Lokalitäten usw. bildlich im Kopf vorzustellen und ihnen dadurch Plastizität zu verleihen.

Sequentialität, Vorbereitung auf das Verständnis des Konzepts »Geschichte« und Repräsentationsprinzip sind also drei Phänomene, die beim interaktiven Umgang mit Frühe-Konzept-Büchern eine wichtige Rolle spielen und vom kindlichen Betrachter als wesentliche Aspekte bei der Beschäftigung mit Büchern erfasst und erlernt werden können. Auch wenn man unter Zugrundelegung eines engen Literaturbegriffs diese Bilderbücher nicht als Literatur im traditionellen Sinne einstufen kann, weisen sie Merkmale auf, die für das Verständnis von Literatur bedeutend sind. Deshalb könnte man diesen Bilderbuchtyp als Vorform von Literatur, als »Prä-Literatur«, charakterisieren (vgl. Apsehoff 1987). Frühe-Konzept-Bücher nehmen an einem offenen Erwerbsprozess teil, der nicht erst ab dem Alter von drei oder vier Jahren eintritt, wenn Kinder mit komplexeren Bilderbüchern und kurzen Geschichten vertraut gemacht werden, sondern bereits viel früher, ab dem Alter von ca. 12 Monaten.

Vergleichbare Bilderbuchtypen für Kleinkinder

Im Bereich des Bilderbuches für Kleinkinder gibt es mittlerweile eine fast unüberschaubare Fülle von Typen und Themen. Um diese Vielfalt etwas zu systematisieren, soll im nachfolgenden dargelegt werden, welche anderen Bilderbuchtypen strukturelle Ähnlichkeiten mit dem Frühe-Konzepte-Buch haben und diesen Typ, auch im Hinblick auf die stetig wachsenden kognitiven Fähigkeiten des Kindes, weiterentwickeln (vgl. Kümmerling-Meibauer 2006). Einen Schritt weiter gehen diejenigen Bilderbücher, die Gegenstände, Handlungen oder Situationen darstellen, die in einem thematischen Zusammenhang stehen. Besonders beliebt sind hierbei Bilderbücher über Tiere, Fahrzeuge und Spielzeug (vgl. Seite 40 und 73). Sie enthalten in der Regel ebenfalls keinerlei Text, unterscheiden sich von den Frühe-Konzepte-Büchern lediglich durch die Auswahl der Gegenstände, die einer konzeptuellen Klasse zugeordnet werden. Weitere konzeptuelle Klassen, die wiederholt vorkommen, sind: Kleidung, Nahrung, Berufe, aber auch die Zuordnung von Gegenständen zu Orten (Meer, Spielplatz, Zoo). Hierzu gehören auch diejenigen Bilderbücher, die sich der Darstellung von abstrakten Konzepten (Farben, Zahlen, Formen, ABC, Geräusche) widmen (vgl. Seite 66, 77, 80 und 81) und im Englischen als »concept books« bezeichnet werden. Einen weiteren Typ stellen diejenigen Bilderbücher dar, die zeigen, was man mit den entsprechenden Gegenständen eigentlich macht. Ein frühes Beispiel ist Edward Steichens Fotobilderbuch *The Second Picture Book* (1931), in dem auf jeder Seite ein Kind zu sehen ist, das sich mit den im *The First Picture Book* (1930) abgebildeten Objekten beschäftigt (vgl. Seite 49). In anderen Bilderbüchern wird auf der linken Seite der Gegenstand gezeigt und auf der gegenüberliegenden Seite die dazu passende Handlung. Diese Bilderbücher dienen nicht nur der Erweiterung des Wortschatzes, in diesem Fall dem Erwerb von Verben, sondern leiten auch dazu an, den Zusammenhang zwischen den beiden gegenüberstehenden Bildern zu erfassen.

Weitaus komplexer gestaltet sind Bilderbücher, die auf der einen Seite einzelne Gegenstände zeigen und auf der anderen Seite eine Szenerie (Bauernhof, Markt, Kindergarten), in die die einzelnen Gegenstände integriert sind (vgl. Seite 74). Die Szenerie selbst animiert zur Beschreibung der Situation und zum Erzählen. Darüber hinaus hat der kindliche Betrachter die Aufgabe, die Gegenstände in dem szenischen Bild zu suchen und zu benennen.

All diesen Bilderbuchtypen ist gemeinsam, dass in ihnen weiterhin der einzelne Gegenstand im Fokus steht und dass in der Regel auf Text verzichtet wird. Die narrative Komponente kommt durch die Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind zustande.

Das Frühe-Konzepte-Buch weist darüber hinaus strukturelle Gemeinsamkeiten mit weiteren Buchtypen auf: hierzu gehören Malbücher, Bildwörterbücher, ABC-Bücher und (ältere) Schulfibeln. Auch in diesen Büchern werden einzelne Gegenstände oder Gruppierungen von Gegenständen abgebildet. Allerdings verfolgen diese Buchtypen, denen – mit Ausnahme des Malbuches – auch immer ein Text zugeordnet wird, einen anderen Zweck und sie sind in der Regel an ältere Kinder (ab 3 Jahren oder im Schulalter) gerichtet. Malbücher für jüngere Kinder – ein besonders gelungenes Beispiel ist das von Michael Craig-Martin gestaltete Malbuch (siehe Seite 86) – stellen ebenfalls nur einzelne Objekte dar, von denen nur die schwarze Kontur vorgegeben ist, und können deshalb als reduzierte und abstrakte Form des Frühe-Konzepte-Buches eingestuft werden. Dennoch spielt die Zeige- und Benennungssituation hier keine wesentliche Rolle, weil das Kind aufgefordert wird, die weiße Fläche nach freier Wahl oder nach vorgegebenen Mustern auszumalen. Das Bildwörterbuch ordnet Gegenstandsklassen nach thematischen Prinzipien auf einer Doppelseite an und fügt dem jeweiligen Bild immer den Begriff hinzu. Es richtet sich vornehmlich an Kinder ab dem Alter von 4 Jahren und setzt schon ein umfangreicheres Weltwissen voraus. ABC-Bücher und Schulfibeln, bei denen den ersten Wörtern noch die Abbildung des jeweiligen Gegenstandes zugeordnet wird, dienen vor allem dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern und damit dem Leseerwerb.

Eine differenzierte Systematik des Kleinkindbilderbuches steht noch aus, dennoch soll dieser Abriss zumindest verdeutlichen, dass das Frühe-Konzepte-Buch nicht ein isoliertes Phänomen darstellt, sondern sich an andere verwandte Bilderbuchtypen anschließt. Auf diese Weise kann das kleine Kind ab dem Alter von 12 Monaten allmählich an immer komplexere Bilderbuchtypen und Erzählformen herangeführt werden, die seinen kognitiven und ästhetischen Interessen entsprechen.

Auswahlbibliographie

Apseloff, Marilyn: Books for Babies: Learning Toys or Pre-literature?

In: Children's Literature Association Quarterly 12 (1987). 63–66.

Bloom, Paul: How Children Learn the Meaning of Words. Cambridge, Mass.: MIT Press 2000.

Fassbind-Eigenheer, Ruth & Bernhard: Was sagt der Text? Was zeigt das Bild? Vom Orbis Pictus zum Photobilderbuch: Text und Bild in der historischen Entwicklung des Sachbilderbuchs. Zürich: Schweizerisches Jugendbuchinstitut 2002.

Jones, Rhian: Emerging Patterns of Literacy. A Multidisciplinary Perspective. London/New York: Routledge 1996.

Koerber, Susanne: Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie? In: Thiele, Jens (Hg.): Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. 31–47.

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Preschool Books. In: Zipes, Jack u.a. (Hgg.): The Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Bd. 3. Oxford: Oxford University Press 2006. 288–291.

Kümmerling-Meibauer, Bettina & Jörg Meibauer: First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. In: The Lion and the Unicorn 29 (2005). 324–347.

Nikolajeva, Maria: Verbal and Visual Literacy: the Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. In: Hall, Nigel, Joanne Larsen & Jackie Marsh (Hgg.): Handbook of Early Childhood Literacy. London: Sage Public. 2003. 235–248.

Nodelman, Perry: Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens, Ga./London: University of Georgia Press 1988.

Rau, Marie-Luise: Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern u.a.: Haupt 2007.