

»Wir schlafen auf dem Feld. Dort ist es bitterkalt.«

Emotionale Zugänge zur außersprachlichen Wirklichkeit in Folge faktualen und fiktionalen Erzählens im Sachbilderbuch

SANDRA SIEWERT

»We Sleep in the Field. It is Bitterly Cold There.«

Emotional Approaches to Extralinguistic Reality as a Result of Factual and Fictional Narration in Nonfiction Picturebooks

The nonfiction picturebook for children has long since ceased to be a source of exclusively factual information. In recent times, fictional narrative elements have often been used to convey the conditions of extralinguistic reality. These fictional narrative elements differ from the factual ones not only in their design but also in how they are received. Due to different modes of fictional representation, recipients take an interest in the fate of the characters within the framework of make-believe, and their empathy can ultimately result in understanding of others. This article presents the thesis that the combination of factual and fictional narrative elements in the nonfiction picturebook *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* results in a heightened access to the perception of extralinguistic reality. The book deals with topics such as otherness, migration and cultural diversity in both factual and narrative ways by combining different forms of representation. The inclusion of fictional narrative strategies, such as the establishment of child characters and the representation of their consciousness, increases the emotional participation in what is being read and expands the young recipients' perception of extralinguistic reality.

Dass im Sachbuch allgemein und im bebilderten Sachbuch für Kinder im Speziellen mittlerweile verschiedene Formen der Informationsvermittlung existieren, bei denen einerseits die Erzählung, und andererseits die Sache selbst im Vordergrund stehen können, spiegelt sich unter anderem in Begriffen wie *Sachbilderbuch*, *Erzählsachbuch* oder *Informationssachbuch* (vgl. Ossowski 2000, S. 673) wider. Diese Begriffe legen offen, dass Sachbücher mittlerweile verschiedene Akzentuierungen der Kombination erzählender und informierender und daraus folgend fiktionaler und faktualer Narrationselemente aufweisen, denen die dem Sachbuch unterstellte Dichotomie dieser beiden Aspekte (vgl. Hussong 1984, S. 71) nicht gerecht wird. Dabei ist für Kinder die Unterscheidung faktualer und fiktionaler Erzählelemente häufig nicht einfach (vgl. Spinner 2006, S. 10), was unter anderem damit zusammenhängen dürfte, dass man »[f]iktionalen Texten [...] ihre Fiktionalität nicht notwendigerweise an[sieht], sondern sie können durchaus ununterscheidbar von Sachtexten sein« (Rühling 2005, S. 28).

Eine Kombination faktualer und fiktionaler Elemente beinhaltet auch das Sachbilderbuch *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* von Anja Tuckermann und Tine Schulz (2014). Im Buch werden Themen wie Fremdheit, Migration und kulturelle Diversität sowohl sachorientiert als auch erzählend aufbereitet, indem unterschiedliche Darstellungsformen miteinander verbunden werden. Insofern können sich kindliche LeserInnen nicht

JAHRBUCH
DER GESELLSCHAFT
FÜR KINDER- UND
JUGENDLITERATURFORSCHUNG
GKJF 2019 | www.gkjf.de
DOI: 10.21248/gkjf-jb.35

nur kognitiv-sachorientiert, sondern auch emotional mit den dargestellten Themen auseinandersetzen. Die Vermutung liegt nahe, dass aufgrund einer möglichen emotionalen Beteiligung am Geschehen in Folge des Einbezugs fiktionaler Erzählelemente ein umfassenderes Verständnis der außersprachlichen Wirklichkeit entstehen kann. Im Folgenden sollen die Kombination faktualer und fiktionaler Erzählelemente im Buch untersucht und die sich daraus ergebenden Emotionalisierungsstrategien beleuchtet werden.

Fiktionales und faktuales Erzählen

Eine Erzählung stellt nach Matías Martínez und Michael Scheffel (2016) »eine Form der Rede dar, dank derer jemand jemandem ein Geschehen vergegenwärtigt« (Martínez/Scheffel 2016, S.19). Daraus lässt sich schließen, dass ein Erzähltext¹ eine Kommunikationssituation beinhaltet, die mindestens einen Erzähler², einen Rezipienten sowie eine Geschichte (das vergegenwärtigte Geschehen) beinhaltet. Anhand dieser drei Kategorien kann eine Abgrenzung zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen vorgenommen werden: Nach Frank Zipfel (2001, S. 118) enthalten faktuale Erzähltexte Geschichten, welche vom Autor als Erzähler selbst geäußert werden. Fiktionale Texte beinhalten ebenfalls eine Kommunikationssituation, in der reale Autoren Behauptungen äußern, die von realen Lesern gelesen werden (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 19). In diesen Erzähltexten existieren aber insgesamt zwei Erzählungen auf verschiedenen Ebenen: Auf der ersten Ebene produziert der Autor einen Erzähltext, welcher auf der zweiten Ebene den von ihm geschaffenen Erzähler eines zweiten Erzähltextes beinhaltet, in welchem faktuales Erzählen simuliert werden kann, aber nicht muss (vgl. Zipfel 2001, S. 179). Der Adressat dieses Erzähltextes auf der zweiten Ebene ist abzugrenzen vom tatsächlichen Leser auf der ersten Ebene (vgl. ebd., S. 119). Insofern sind fiktionale Texte komplexer als faktuale, weil sie außer der realen auch noch eine zweite, imaginäre Kommunikationssituation beinhalten (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 19). Silke Lahn und Jan Christoph Meister (2016) sprechen von einer »in sich verschachtelte[n] Form der Kommunikation« (Lahn/Meister 2016, S.16), in welcher der Autor über den von ihm geschaffenen Erzähltext mit dem Leser kommuniziert (vgl. ebd.). Sowohl in faktualen als auch in fiktionalen Erzähltexten lassen sich eine homodiegetische wie auch eine heterodiegetische Erzählweise realisieren. Da der Fokus des Beitrags auf dem Spezifikum des Einbezugs fiktionaler Erzählanteile in ein sonst faktual geprägtes Medium liegt, wird folgend insbesondere die Erzählperspektive fiktionaler Texte betrachtet. In heterodiegetischen fiktionalen Erzählungen kommt der fiktive Erzähler als Figur nicht in der Geschichte vor, weshalb sich diese Erzählungen oft selbst als fiktional offenbaren, beschreiben Erzähler im Rahmen ihrer »übermenschliche[n] Allwissenheit« (Klein/Martínez 2009, S. 3) doch häufig viel mehr, als sie von ihrem eigenen Standpunkt aus wissen dürften. Anders ist es bei homodiegetischen fiktionalen Erzählweisen: Werden die fiktionalen Erzählanteile durch homodiegetische Erzähler präsentiert, scheint die Möglichkeit des Einblicks in die Gefühls- und Gedankenwelt der Figuren logisch. In der Folge ergibt sich eine nicht eindeutige Einordnung einer Erzählung als fiktional oder faktual. Zur Klärung dieser können paratextuelle Merkmale herangezogen werden: so wären beispielsweise Unterschiede in Autor- und Erzählernamen ein Kennzeichen fiktionalen Erzählens (vgl. Zipfel 2001, S. 143).

1 Die Begriffe »Erzählung« und »Erzähltext« werden im Beitrag synonym verwendet.

2 Generell wird im Beitrag die gegenderte Form genutzt. Im Hinblick auf feststehende Begriffe der

Literaturwissenschaft, wie Autor, Erzähler, Adressat, Leser, etc., wird zur besseren Lesbarkeit jedoch ausschließlich die männliche Form verwendet, die die weibliche Form einschließt.

Emotionale Beteiligung bei der Rezeption fiktionaler Erzählungen

In ihrer Rezeption unterscheiden sich fiktionale Texte grundlegend von faktualen Erzählungen. Erkennt ein Leser die Fiktion eines Textes, begibt er sich bei seiner Rezeption in eine Haltung des *make-believe*. Das bedeutet, dass er die Geschichte zwar in dem Wissen um ihre Fiktionalität rezipiert, dieses Wissen jedoch ausklammert und die dem Erzähltext eingeschriebene Position des Adressaten einnimmt (vgl. ebd., S. 248). Da die fiktive Welt für ihn demnach zum Bezugshorizont des Textes wird, ähnlich, wie es die reale Welt bei der Rezeption faktualer Texte ist, kann der »fiktive Adressat [...] dasselbe emotionale Verhältnis zu den erzählten Ereignissen seiner (fiktiven) Welt haben, wie der empirische Leser zu erzählten Geschehnissen der realen Welt« (ebd., S. 253). Wenngleich sich nach Jean-Pierre Palmier (2014, S. 58 ff.) emotionale Erfahrungen der Rezipienten im Rahmen von Narrationen generell ergeben, so ist doch insbesondere bei der Rezeption fiktionaler Erzählungen von einer besonders hohen emotionalen Beteiligung auszugehen. Der Grund dafür liegt in der Überlegenheit fiktionaler gegenüber faktualer Erzähltexte bezüglich ihrer Darstellungsmöglichkeiten, da durch Erstere »dem Leser quantitativ mehr und qualitativ andere Einsichten in die Schauplätze, in die Handlungen und in die Motivationen der Figuren vermittelt werden können als in faktualen Erzählungen« (Zipfel 2001, S. 255).

Abzugrenzen ist diese emotionale Beteiligung gemäß Zipfel von der Identifikation, welche sowohl durch fiktionale als auch durch faktuale Erzähltexte erfolgen kann (vgl. ebd., S. 256). Dieser Begriff ist im Rahmen des emotionalen Miterlebens der Bewusstseinszustände einer literarischen Figur eher zu vermeiden, da er ein »so starkes Einswerden mit dem Gegenüber, ja eine ›Verinnerlichung einer anderen Person‹ miteinschließt, die so stark ist, dass man fühlt, denkt und agiert wie der Andere« (Barthel 2008, S. 31). Eine Reflexion der erlebten Bewusstseinszustände bleibt insofern aus, als dass die Beteiligung an ebendiesen zu stark ist, um sie aus der Distanz bewerten und einordnen zu können. Eine geeignete Beschreibung des emotionalen Mitempfindens mit einer und das Einfühlen in eine Figur bietet vielmehr der Begriff der Empathie. Mit ihm wird »der psychische Vorgang definiert, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt eines anderen Menschen kognitiv einzufühlen und die Welt aus dessen Sicht zu sehen« (ebd.). Auf der Ebene des literarischen Textes bildet die Darstellung der Bewusstseinsinhalte der entsprechenden Figuren, also die von außen zu erschließenden oder direkt kommunizierten Emotionen und/oder Motivationen die Voraussetzung für Empathie. Für eine empathische Reaktion des Rezipienten ist das Wissen über den inneren Zustand des Gegenübers eine Grundvoraussetzung, was durch bestimmte narrative Strukturen im Text angebahnt werden kann (vgl. ebd.). So wird zum Beispiel das Empfinden von Mitleid, welches eine Sonderform der Empathie darstellt, neben der generellen Darstellung der Gefühlswelt und des Bewusstseins einer Figur insbesondere durch eine spezifische Darstellung von Leid aufseiten dieser Figur gefördert (vgl. ebd., S. 36). Ein intensives Empfinden von Mitleid aufseiten des Rezipienten kann entstehen, wenn der Text wiederholt das Leid der Figur beschreibt und es darüber hinaus als unverdient kennzeichnet, indem »die Figur im Vorfeld nicht gegen den vom Text aktivierten Wertehorizont [...] verstößt« (ebd., S. 37): Die Folge ist moralisch legitimes Mitleid, welches sich nach weitergehender Reflexion der Situation zu rational nachvollzogenem und somit bestätigtem Mitleid entwickeln kann (vgl. ebd.).

Eine Folge der empathischen Rezeption literarischer Texte ist das Fremdverstehen (vgl. Nünning 2001, S. 4). Dadurch erhalten Leser die Möglichkeit, »imaginativ an einem fiktionalen Geschehen in einer fremdkulturellen Welt und am Schicksal von Fremden

Anteil zu nehmen« (ebd., S. 7). Dies kann bei fiktionalen Erzähltexten insbesondere auf der Ebene der Figuren relevant sein, da Literatur durch die Darstellung fremden Bewusstseins Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt anderer Menschen liefern kann (vgl. ebd., S. 8). Kaspar H. Spinner (2006) betont dabei den Zusammenhang der inneren Welt einer Figur mit ihren Gedanken und Gefühlen und ihrer äußeren Handlungen für das Figurenverstehen und damit in letzter Konsequenz auch für das Fremdverstehen (vgl. Spinner 2006, S. 9 f.).

Als grundlegende Voraussetzungen des Fremdverstehens gelten die Fähigkeit sowie der Wille des Rezipienten zur Perspektivenübernahme (vgl. Nünning 2001, S. 5 ff.). Auch Spinner betont ihre Bedeutung für das Fremdverstehen (vgl. Spinner 2006, S. 6). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist gekennzeichnet durch die grundlegende Voraussetzung, Verhaltensweisen, Standpunkte und Emotionen anderer verstehen zu können (vgl. Dimitrova/Lüdmann 2014, S. 3). In Abgrenzung zur visuell-räumlichen Perspektivenübernahme, in der es um die physikalische Perspektive von Personen geht, sind es insbesondere die emotionale und die konzeptuelle Perspektivenübernahme, die das Nachvollziehen fremder Bewusstseinszustände beinhalten. Während sich Erstere gleichsetzen lässt mit der grundlegenden Fähigkeit zur Empathie als einem »Verständnis der emotionalen Verfassung anderer« (ebd., S. 7), insbesondere in Abgrenzung zu den eigenen Emotionen (vgl. Rau 2013, S. 78), wird Letztere beschrieben als das Verständnis der inneren und nicht zu beobachtenden Vorgänge innerhalb einer Person (vgl. ebd., S. 4). Im Rahmen dieser Form der Perspektivenübernahmekompetenz wird auch die *Theory of Mind* betrachtet. Sie beschreibt die individuelle Fähigkeit des Hineinversetzens in andere Personen mit dem Ziel, deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen (vgl. Förstl 2007, S. 4). Marie Luise Rau (2013) ergänzt diese Definition um die Komponente des Bewusstseins auch eigener Gefühle und Perspektiven: »Theory of Mind ist also ein Bewusstsein mentaler Zustände anderer und der eigenen.« (Rau 2013, S. 151) In Erzähltexten ist es der Erzähler, der die Darstellung der erzählten Welt steuert und fokussiert sowie dem Leser die einzunehmende Perspektive vermittelt (vgl. Rietz 2017, S. 89). Es zeigt sich, dass fiktionale Erzähltexte vielfältige Möglichkeiten der emotionalen Beteiligung ihrer Rezipienten bieten. Im Folgenden sollen (unter anderem) die fiktionalen Erzählelemente im Sachbilderbuch *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* betrachtet und im Hinblick auf ihre Emotionalisierungsstrategien untersucht werden.

Alle da! Unser kunterbuntes Leben

Das Sachbilderbuch *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* (2014) setzt sich auf sehr vielfältige Art und Weise mit den Themen Migration, Fremdheit und kulturelle Vielfalt auseinander und nutzt dabei faktual sowie fiktional erzählende Textteile im Hinblick auf die oben dargelegten Definitionen faktualen und fiktionalen Erzählens (vgl. Zipfel 2001; Martínez/Scheffel 2016; Lahn/Meister 2016). So werden im Rahmen faktualen Erzählens Sachinformationen vermittelt, die durch fiktionale Erzählanteile ergänzt und in ihrer Wirkung verstärkt werden.

Zu Beginn des Buches werden Informationen zu den ersten Menschen und den Tätigkeiten, denen sie schon immer nachgegangen sind, präsentiert. Während Ersteres anhand eines Stammbaums mit Menschen offensichtlich verschiedener Herkunft und Kulturen visualisiert wird, werden die Tätigkeiten der Menschen durch einzelne Vignetten illustriert. Diese sind, wie alle bildlichen Elemente im Buch, in einem comichaften, farbenfrohen Zeichenstil gehalten. Im Anschluss an die Darstellung der menschlichen Tätigkeiten

werden verschiedene Gründe angeführt, warum Menschen aus ihren Heimatländern fliehen. Auch hier werden die Sachinformationen durch Bildvignetten veranschaulicht. Eine solche Veranschaulichung ergibt sich darüber hinaus durch die anschließenden erzählenden Textteile: Im Rahmen eines Comics berichtet zunächst das Mädchen Samira von ihrer Flucht aus Syrien, anschließend erzählen weitere kindliche Figuren in einer Kombination aus Sprechblasen und Bildvignetten von ihren Familien- und Lebensgeschichten. Einigen dieser kindlichen Figuren begegnen die Rezipienten auf den folgenden Seiten erneut, auf denen ihnen alle in ihrer jeweiligen Muttersprache einen guten Morgen wünschen. Gerahmt wird die Szene von Erklärungen, welches der Kinder welche Sprache spricht. Im weiteren Verlauf werden Sachinformationen zu den auf der Welt gesprochenen Sprachen, zum Spracherwerb, zum identitätsbildenden Potenzial von Sprache sowie zum nonverbalen Sprechen vermittelt, welche teilweise durch Erzählungen zur sprachlichen Situation der bereits eingeführten kindlichen Figuren sowie Vignetten oder kleine Comicstrips erweitert werden. Es folgt die Vorstellung verschiedener Feste, welche entweder durch einfache Information über die einzelnen Festlichkeiten oder durch Erzählungen darüber, was den kindlichen Figuren an den Festen am besten gefällt, realisiert werden. Einzelne Szenen der Festlichkeiten werden durch Vignetten veranschaulicht. Auch die folgenden Seiten zum Thema Vorurteile, ihrer Entstehung und ihren Auswirkungen beinhalten sowohl die Darstellung von Fakten als auch Erzählanteile über die kindlichen Figuren und Veranschaulichungen durch Vignetten. Ein über eine Doppelseite gehendes, pluriszenisches und farbenfrohes Wimmelbild zeigt noch einmal sämtliche im Buch eingeführten fiktiven Figuren, welche sich alle an der gleichen Straßenecke aufhalten und dabei unterschiedlichsten Tätigkeiten nachgehen. Das Buch endet mit einem konkreten Einbezug der Rezipienten, welche nun Fragen zu ihren eigenen Lebens- und Familiengeschichten beantworten können.

Die ausschließlich faktuale Erzählweise wird durch die Autorin realisiert. Auch auf sprachlicher Ebene ist zu erkennen, dass es sich um faktuale und somit allgemeingültige Behauptungen der Autorin handelt: Personengruppen werden als »Alle Menschen« (Tuckermann/Schulz 2014, S. 1), »Manche« (ebd.), »Viele Kinder« (ebd., S. 14) oder »Manche Leute« (ebd., S. 15) etc. bezeichnet. Die faktualen Erzählanteile im Bilderbuch zeichnen sich demnach durch die distanzierte Informationsvergabe der Autorin aus, die die Sachinformationen unmittelbar und sprachlich an die kindlichen Leser angepasst vermittelt, ohne eine offensichtliche weitere Erzählinstanz hinzuzuziehen.

Im Hinblick auf den kindlichen Sprachduktus sind die fiktionalen Erzählanteile des Sachbilderbuchs den faktualen sehr ähnlich. Die Haltung des *make-believe* bei der Rezeption der fiktionalen Erzählanteile – und somit die Einnahme der dem Text eingeschriebenen Adressatenrolle – dürfte sich daher für die kindlichen Leser auch in diesem Fall als unproblematisch erweisen: In den fiktionalen Textanteilen des Sachbilderbuchs ist aufgrund des kindlichen Sprachduktus von einer hohen Übereinstimmung zwischen eingeschriebenem Adressaten und tatsächlichem Leser auszugehen. Dies dürfte zur Folge haben, dass die emotionale Beteiligung am Gelesenen oder Gehörten groß ist, da nahezu kein Unterschied oder Widerspruch zwischen dem eingeschriebenen und dem empirischen Leser besteht und Letzterer dementsprechend die Empfindungen des Adressaten unmittelbar teilen dürfte.

Die fiktionalen Erzählanteile im Buch haben häufig die Funktion einer Exemplifikation des Faktualen, was strukturell sehr unterschiedlich realisiert wird, sodass die auf Textebene vermittelte kulturelle Vielfalt auch performativ abgebildet wird. Eine Exemplifikation der Sachinformationen ergibt sich zunächst durch die Darstellung bildlicher

Elemente sowohl in Einzelbildern als auch in Bildfolgen. Ein Beispiel dafür bietet eine Vignette, die im Rahmen der Behauptung: »Das Wichtigste, was Menschen heute tun, taten sie schon immer« (ebd., S. 3) angeführt wird. Die sprachlich präsentierte Tätigkeit ›Neugierig sein‹ wird unterstützt von einem monoszenischen Einzelbild, welches dem »dramatischen Narrativitätstypus« (Staiger 2012, S. 45) entspricht. Das Bild selbst beinhaltet keine zeitliche Dimension und kann dementsprechend verschiedenen Minimalbedingungen von Narrativität zufolge nicht als Narration bezeichnet werden (vgl. ebd.). Vielmehr muss die Realisierung der Narration durch die Leser geschehen, welche dazu angeregt werden, die der Szene zugrunde liegende Geschichte zu imaginieren. Dadurch ergibt sich eine Exemplifikation der Tätigkeit ›neugierig sein‹, die insbesondere durch die aktive Beteiligung der Rezipienten realisiert wird, sind sie es doch, die Vergangenheit und Zukunft der dargestellten Szene konstruieren müssen. In der Folge ist davon auszugehen, dass aufgrund der genauen Betrachtung der Vignette und der Imagination der dahinterliegenden Geschehensmomente eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet und sie dementsprechend tiefgehender durchdrungen wird. Weiterhin kann die emotionale Beteiligung der Rezipienten an der Szene auch aus ihrer Komisierung folgen: Entsprechend einer »komisierenden Normverletzung« (Oetken 2009, S. 24) begeht der kleine Junge einen Tabubruch, indem er durch das Schlüsselloch des Toilettenhäuschens guckt.



Abb. 1
Vignette zum
Begriff »Neugierig
sein« © Tine Schulz
aus *Alle da!* (Klett
Kinderbuch 2014)

Die Exemplifikation von Inhalten anhand des Einbezugs kleiner Bild-Vignetten (s. Abb. 1) ist im Buch sehr häufig zu finden, manchmal sind sie zusätzlich mit wörtlicher Rede in Sprechblasen versehen oder sogar als kleinere und längere Bildfolgen, bestehend aus mehr als einer Vignette, gestaltet. Einige dieser bildlichen Elemente können als fiktionale Narrationen angesehen werden, die Geschehensmomente unmittelbar visualisieren, andere regen vielmehr zur Imagination der dahinterliegenden Geschehensmomente an und fördern so die tiefgehende Auseinandersetzung mit diesen. In vielen der Vignetten wird darüber hinaus mit der oben exemplarisch präsentierten Komik gearbeitet, was in diesem Zusammenhang als Emotionalisierungsstrategie gedeutet werden kann.

Eine weitere Exemplifikation faktualer Elemente durch den Einbezug fiktionaler Erzählanteile ergibt sich auf inhaltlicher Ebene durch den bildlichen und sprachlichen Einbezug wiederkehrender fiktionaler kindlicher Figuren und ihrer Lebens- und Familiengeschichten. Die Figuren werden namentlich genannt und dienen in vielen Fällen als HandlungsträgerInnen der Veranschaulichung von Sachverhalten, werden also als DarstellerInnen in fiktionalen Narrationen zur Exemplifikation bereitgestellter Informationen genutzt. Diese Veranschaulichung geschieht häufig im Rahmen der Darstellung von Ausschnitten des Lebens der kindlichen Figuren oder ihrer Lebens- und Familiengeschichten, was nach Lahn und Meister (2016, S. 12) typisch ist: Sie betonen, es seien insbesondere personenbezogene Erzählungen im Rahmen von biographischen und autobiographischen Formen, die durch fiktionales Erzählen realisiert würden, während sachbezogene Realitäten faktual erzählt würden. So verhält es sich auch im vorliegenden Buch. Während die Autorin für die faktualen Anteile keinen expliziten Erzähler wählt und somit selbst einen faktualen Erzähltext auf der ersten Ebene produziert, kreiert sie für die fiktionalen Erzählanteile kindliche Figuren, die ihrerseits als ErzählerInnen auf der zweiten Ebene ihre eigenen Biographien oder die ihrer Eltern darstellen. Im Sinne der vorangestellten theoretischen Ansätze zu fiktionalen Erzähltexten ist dementsprechend die Dopplung der Erzählebenen gegeben: Die Autorin produziert auf der ersten Ebene

einen Erzähltext, der auf einer weiteren Ebene kindliche ErzählerInnen beinhaltet; diese produzieren ihrerseits wieder eine Erzählung, welche an eine bestimmte Gruppe von Adressaten gerichtet ist, die jedoch nicht den tatsächlichen Lesern entsprechen muss. Die fiktionalen Erzählanteile mit kindlichen HandlungsträgerInnen als Exemplifikationen vorher dargelegter Sachverhalte sind im Buch auf verschiedene Weisen integriert. Eine erste fiktionale Erzählung wird im Rahmen eines über zwei Doppelseiten gehenden Comics realisiert, in welchem das syrische Mädchen Samira von ihrer Flucht nach Deutschland berichtet. Die Einleitung der Erzählung sowie auch die Vorstellung der Erzählerin werden durch die Erzählerin der faktualen Erzählanteile (und somit durch die Autorin) realisiert. Sie sagt am Ende einer Doppelseite:

Die meisten Menschen verlassen ihre Heimat, wenn es nicht genug zu essen gibt und sie hungern. Oder weil in ihrem Land Krieg ist. Sie flüchten so lange und so weit, bis sie irgendwo sicher sind. Manchmal müssen sie so schnell los, dass sie nichts mitnehmen können. Manche kommen bis zu uns. Wie Samira aus Syrien.
(Tuckermann/Schulz 2014, S. 5)

Hier wird erzähltypisch eine Rahmung für die Erzählung geliefert, die Thema und Relevanz der Geschichte verdeutlicht und somit im Vorfeld bereits das Interesse möglicher Rezipienten an der Geschichte weckt (vgl. Zipfel 2001, S. 130).

Im anschließenden Comic berichtet Samira von den einzelnen Stationen ihrer Flucht, wobei jedes Panel jeweils eine Station darstellt und mit einer kleinen Zahl versehen ist, die jeweils auf der untenstehenden Weltkarte wiedergefunden werden kann (s. Abb. 2 u. 3). Indem so Samiras Fluchtweg veranschaulicht wird, haben kindliche LeserInnen die Möglichkeit, Samiras Flucht im Rahmen der Erzählung sukzessive mitzuerleben.



Abb. 2
Comicstrip zum
Beginn von
Samiras Flucht
© Tine Schulz aus
Alle da! (Klett
Kinderbuch 2014)



Abb. 3
Darstellung von
Samiras Fluchtweg
© Tine Schulz aus
Alle da!
(Klett
Kinderbuch 2014)

Von Januar bis November dauerte es, bis wir in Sicherheit waren.

Im Comic liegt eine fiktionale homodiegetische Erzählinstanz vor, welche durch ihre Präsenz als Figur in der internen Sprachhandlung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 133). Samira berichtet von der Flucht mit ihrer Familie und realisiert damit »fingiertes autobiographisches Erzählen« (ebd.). Infolgedessen teilt die fiktive kindliche Erzählerin ausschließlich die für Kinder bedeutsamen Eindrücke mit. Gedanken und Empfindungen wie »Wir schlafen auf dem Feld. Dort ist es bitterkalt« (Tuckermann/Schulz 2014, S. 6), »Ich habe Angst und ich habe Hunger« (ebd., S. 7) oder »Wir waren stolz« (ebd., S. 9) bieten Einblicke in die Bewusstseinsinhalte der Figur und können emotional involvierend wirken. Neben der Darstellung der Bewusstseinsinhalte der kindlichen Figuren werden Emotionen auch äußerlich dargestellt, sodass kindliche Rezipienten sie durch das Betrachten der bildlichen Ebene wahrnehmen können. Im zweiten Panel zum Beispiel werden zum Text »Wir schlafen auf dem Feld. Dort ist es bitterkalt« (ebd., S. 6) Samiras schlafende Mutter mit ihren zwei Kindern gezeigt, welche sich alle mit geschlossenen Augen an den Vater kuscheln. Dieser jedoch schläft keineswegs, er hat die Augen geöffnet und scheint die Augenbrauen gerunzelt zu haben, was Emotionen wie Sorge, Anspannung und sicher auch Verzweiflung bedeuten kann. Besonders eindrücklich ist auch das elfte Panel (s. Abb. 4), welches Samira und ihre Familie in Nahaufnahme zeigt. Zu dem Text »Ich habe Angst und ich habe Hunger. Mein kleiner Bruder muss ganz still sein. Wir schaffen es, an Land zu kommen« (ebd., S. 7) wird die Familie mit ernsten Gesichtern mit herunterhängenden Augen- und Mundwinkeln gezeigt, Samiras kleinem Bruder wird sogar eine Hand vor den Mund gehalten. Erst im vorletzten Panel, in welchem Samira berichtet, dass sie in einem Flüchtlingsheim wohnen und sie wieder die Schule besuchen darf, sind alle Familienmitglieder mit lächelnden Gesichtern zu sehen.

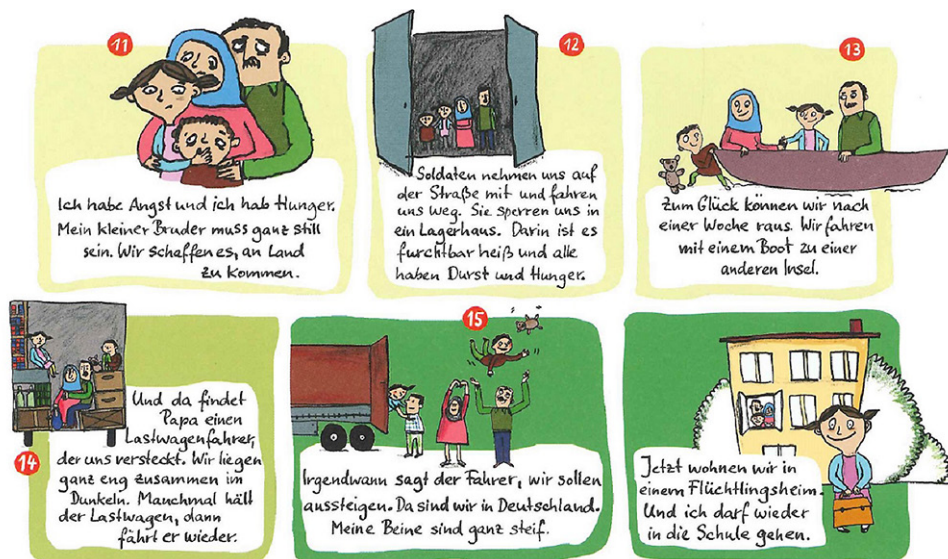


Abb. 4
Comicstrips zum
Ende von Samiras
Flucht © Tine
Schulz aus Alle da!
(Klett Kinderbuch
2014)

Diese wiederholte Beschreibung des Leids von Samira und ihren Familienangehörigen, entweder direkt durch ihre Erzählungen oder indirekt durch die Bilder vermittelt, könnte als Emotionalisierungsstrategie (auch) zum Empfinden von Mitleid betrachtet werden. Dafür spricht die Tatsache, dass das Leid als unverdient gekennzeichnet wird, indem kein vorheriger Verstoß der Figuren gegen den Wertehorizont des Textes vorliegt: Dieser beginnt im ersten Panel mit den Worten: »Mitten in der Nacht kommen Flugzeuge und werfen Bomben auf das Dorf. Unser Haus brennt und wir müssen flüchten« (ebd., S. 6).



Abb. 5
Darstellung von
Amads Lebens-
umständen
© Tine Schulz aus
Alle da! (Klett
Kinderbuch 2014)

So unvermittelt wie die Geschichte beginnt, so unvermittelt werden auch Samira und ihre Familie zu Leidtragenden, anscheinend, ohne sich vorher etwas zuschulden haben kommen zu lassen.

Neben Samiras Fluchtgeschichte gibt es weitere (auto-)biographische Erzählungen kindlicher Figuren (s. Abb. 5). Zwar sind diese Kinder nicht in jedem Falle als aktiv handelnde Figuren selbst in der Geschichte präsent, dennoch berichten sie von ihren Lebensgeschichten, ihren Lebensumständen sowie denen ihrer Verwandten und Bekannten. Vorgestellt werden sie ausschließlich dadurch, dass sie visualisiert und mit Namen versehen werden. Durch den Paratext wird – auch im Falle von Samiras Bericht – in sämtlichen Fällen die Fiktionalität der erzählenden Figuren deutlich, da keine dieser namentlich als Autor des Buches aufgeführt wird.

Die Schilderungen dieser kindlichen Figuren bieten Möglichkeiten des Kennenlernens fremder Schauplätze und Familiengeschichten: Es sind zum Beispiel Familien- und Lebensgeschichten aus dem Irak, Russland, Eritrea und Afghanistan. Da solche den Lesern in der Realität eher selten und nicht in einer so großen Vielfalt wie im Buch begegnen dürften, zeigt auch hier das fiktionale Erzählen mit homodiegetischen ErzählerInnen ein komplexes Bild von der Wirklichkeit. Nach Zipfel (2001) sind es diese präsentierten Ereignisse und Gedankeninhalte sowie die Qualität und Quantität der Einsichten und Schauplätze, Handlungen und Figurenmotivationen, die durch einen viel- oder allwissenden fiktionalen Erzähler besonders ausgestaltet werden und damit emotional involvierend wirken können. Auch in diesen Geschichten der kindlichen ErzählerInnen sind die Emotionen der (implizit wie explizit) genannten Figuren erkennbar. So werden Amads fröhliche Schilderungen über sein Leben im Irak durch lächelnde Figuren bestätigt (s. Abb. 5), während Yousris Bericht über ihren Vater, welcher von den Eltern zum Studium nach Deutschland geschickt wurde, begleitet wird von einer Darstellung der traurigen Familie ihres Vaters, die in der Trennung begründet zu liegen scheint. Es zeigt sich, dass die kindliche Empathie nicht nur durch explizite Kommunikation der figuralen Bewusstseinsinhalte und Emotionen angestoßen werden kann, sondern dass es insbesondere die bildliche Ebene ist, die dies unterstützt. Dass bereits Kinder die Fähigkeit besitzen, diese wahrzunehmen, betont Rau: Sie stellt fest, dass sich Kinder schon früh in die mentale Welt der Bilderbuchcharaktere hineinversetzen und deren Emotionen, Wünsche sowie Präferenzen verstehen können, was insbesondere durch die Bildmodalität unterstützt wird (vgl. Rau 2013, S. 159).

Das Fremdverstehen als Folge der empathischen Rezeption literarischer Texte kann zweifelsohne durch die fiktionalen Erzählanteile angestoßen werden, da die kindlichen Rezipienten, um es mit Nünning (2001) auszudrücken, »imaginativ an einem fiktionalen Geschehen in einer fremdkulturellen Welt und am Schicksal von Fremden Anteil« (S. 7) nehmen können. Die Darstellung der inneren Welt der Figuren durch Nennung ihrer Bewusstseinsinhalte und Präsentation ihrer Gedanken- und Gefühlswelt kann im Zusammenhang mit der Narration äußerer Handlungen, wie die Darstellung von Samiras Flucht oder die Lebensgeschichten der anderen kindlichen Figuren, zum Verstehen der Figuren und somit zum Fremdverstehen beitragen. Eine spezifische formale Inszenierung des Fremdverstehens ergibt sich dabei insbesondere durch die Darstellung von Samiras Flucht in Form eines Comics (s. Abb. 2 u. 4): Das sukzessive Miterleben der einzelnen Stationen der Flucht wird den kindlichen Rezipienten durch die Einteilung der Reise in Panels erleichtert und somit der Zugang zum Fremdverstehen gefördert.

In allen Anteilen fiktionaler Erzählungen im Sachbilderbuch wird darüber hinaus im Präsens erzählt, was nach Zipfel (2001, S.159) eine Sonderform fiktionalen Erzählens darstellt und generell eher für den Bereich des Sachbuchs gilt. Im Rahmen fiktionaler Erzähltexte wird das Präsens »oft im Sinne eines historischen Präsens eingesetzt« (ebd., S.162). Im Sachbilderbuch gestaltet es sich ähnlich: Samiras Flucht sowie die Familien- und Lebensgeschichten der anderen Kinder werden in ebendiesem historischen Präsens verfasst. In diesem speziellen Fall jedoch kann davon ausgegangen werden, dass durch das Erzählen im Präsens einerseits die Grenzen zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen verschwimmen und somit Fiktion als Fakt wahrgenommen werden kann, andererseits wird eine Unmittelbarkeit im Rezeptionsprozess geschaffen, welche Auswirkungen auf das Miterleben des Erzählten haben und insbesondere bei der Darstellung von Samiras Flucht von Bedeutung sein dürfte.

Fazit und Ausblick

Wie sich gezeigt hat, arbeitet das Sachbilderbuch *Alle da! Unser kunterbuntes Leben* mit einer Kombination faktualer und fiktionaler Erzählelemente, bei der die fiktionalen Elemente häufig zur Exemplifikation der faktualen Anteile eingesetzt werden. Dabei präsentieren in den fiktionalen Erzählungen u. a. von der Autorin geschaffene fiktive kindliche Figuren biographische Inhalte aus ihrem eigenen oder dem Leben ihrer Eltern. Doch welchen Beitrag leistet eine solche Erzählform zu einer genaueren Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit?

Zunächst sind es die faktualen Erzählanteile, die den kindlichen Lesern neues Sachwissen vermitteln. In klarer und eindeutiger Sprache werden Informationen bereitgestellt, wodurch sich der Wissenshorizont der Rezipienten erweitern dürfte und sie neues Wissen zum Thema Diversität, Migration und Fremdheit erwerben. Dieses sachliche Wissen wird ergänzt durch eine emotionale Komponente: So ergeben sich durch die fiktionalen Erzählanteile vielfache Möglichkeiten emotionaler Anteilnahme, indem auf bildlicher und textueller Ebene Bewusstseinsinhalte der kindlichen Figuren geschildert werden, welche Empathie und Mitleid vonseiten der Rezipienten ermöglichen und somit in einem letzten Schritt zum Fremdverstehen beitragen können. In der Folge ergibt sich ein Wissenszuwachs auf zwei Ebenen: Neben dem sachlichen Wissen über die abstrakten Themen Fremdheit, Vielfalt und Migration können kindliche Rezipienten Einblicke in die Gedanken und Gefühle von Menschen, die von diesen Themen betroffen sind, erhalten, was in letzter Konsequenz einen Wissenszuwachs auch über die emotionalen

Auswirkungen dieser Themen anstoßen könnte. Für die Darstellung einer so komplexen gesellschaftlichen Situation ist dies von großer Bedeutung.

Zweifelsohne kann nicht unmittelbar davon ausgegangen werden, dass die Angebote der emotionalen Beteiligung von kindlichen Lesern tatsächlich angenommen werden. Es bliebe empirisch zu prüfen, inwieweit sie sich wirklich emotional und empathisch an den Geschichten beteiligen und ob sich infolgedessen tatsächlich auch ein Wissenszuwachs über emotionale Auswirkungen ergibt, welcher im besten Falle sogar zur Bildung positiver Einstellungen gegenüber Themen wie Fremdheit und Diversität führt. Wünschenswert wäre es!

Primärliteratur

Tuckermann, Anja / Schulz, Tine (Ill.) (2014): *Alle da! Unser kunterbuntes Leben*. Leipzig: Klett Kinderbuch

Sekundärliteratur

- Barthel, Verena (2008): *Empathie, Mitleid, Sympathie. Rezeptionslenkende Strukturen mittelalterlicher Texte in Bearbeitungen des Willehalm-Stoffs*. Berlin [u. a.]
- Dimitrova, Vasilena / Lüdmann, Mike (2014): *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden
- Förstl, Hans (2007): *Theory of Mind: Anfänge und Ausläufer*. In: Ders. (Hg.): *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Heidelberg, S. 4–10
- Hussong, Martin (1984): *Das Sachbuch*. In: Haas, Gerhard (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. 3. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart, S. 63–87
- Klein, Christian / Martínez, Matías (2009): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. In: Dies. (Hg.): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart [u. a.], S. 1–13
- Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. 10. überarb. u. aktual. Aufl. München
- Nünning, Ansgar (2001): *Fremdverstehen durch literarische Texte. Von der Theorie zur Praxis*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53, H. 5, S. 4–9
- Oetken, Mareile (2009): *Was gibt es hier zu lachen? Inszenierungen von Komik in aktuellen Bilderbüchern*. In: *kjlm* 61, H. 2, S. 23–31
- Ossowski, Herbert (2000): *Sachbücher für Kinder und Jugendliche*. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2. korrig. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler, S. 657–682
- Palmier, Jean-Pierre (2014): *Gefühlte Geschichten. Unentscheidbares Erzählen und emotionales Erleben*. Paderborn
- Rau, Marie Luise (2013): *Kinder von 1 bis 6. Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung*. Frankfurt/M. [Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 84]
- Rietz, Florian (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler
- Rühling, Lutz (2005): *Fiktionalität und Poetizität*. In: Arnold, Heinz Ludwig / Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. 7. Aufl. München, S. 25–51

Spinner, Kaspar H. (2006): Elf Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch 33, H. 200, S. 8–16

Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore / Staiger, Michael (Hg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau, S. 41–51

Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin [Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften; 2]

Kurzvita

Sandra Siewert, M.Ed., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Gestaltung von Erstlesebüchern sowie Bilderbücher. Als Beschäftigte im Projekt BiProfessional arbeitet sie außerdem zu Unterrichtskonzepten zur Lese-Rechtschreibförderung.