

Leonhard, Melanie

Von Klassikern und 'Lieblingsbüchern'. Eine fachliche Wissensordnung zur Auswahl von Kinderliteratur in einer Lehrveranstaltung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 137-179. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Melanie: Von Klassikern und 'Lieblingsbüchern'. Eine fachliche Wissensordnung zur Auswahl von Kinderliteratur in einer Lehrveranstaltung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 137-179* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328820 - DOI: 10.25656/01:32882; 10.35468/6161-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328820>

<https://doi.org/10.25656/01:32882>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Melanie Leonhard

Von Klassikern und ‹Lieblingsbüchern›. Eine fachliche Wissensordnung zur Auswahl von Kinderliteratur in einer Lehrveranstaltung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen

Zusammenfassung

Bilderbücher sind typische Gegenstände des Unterrichts in den Bildungsinstitutionen des Kindergartens und der Primarstufe. Daher stellen sie auch im Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson ein unverzichtbares Thema dar, denn spätere Lehrer:innen müssen in der Lage sein, eine begründbare Auswahl ‹guter Bücher› zu treffen. Im vorliegenden Beitrag wird unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive die fachliche Wissensordnung einer Lehrveranstaltung zu Bilderbüchern unter der Frage rekonstruiert, welche Wissensordnung in den Artefakten zur Lehrveranstaltung und ihrer interaktiven Gestaltung mit Studierenden emergiert und welche Selbstverhältnisse Studierenden darin nahegelegt werden.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Fachlichkeit; Wissensordnung; Bilderbücher; Lehrveranstaltung

Summary

Picture books are typical objects of teaching in educational institutions at kindergarten and primary level. Therefore, they are also an indispensable topic in the study program for kindergarten and primary school teachers. Future teachers must be able to make a justifiable selection of ‹good books›. In this article, the subject-specific knowledge order of a course on picture books for children is reconstructed from a theoretical perspective of subjectification. It is asked which knowledge order emerges in the artifacts of the course and its interactive design with students and which self-relationships are suggested to students in it.

Keywords: teacher education; subject-specific knowledge orders; picture books; teacher training course

1 Einleitung

Bilderbücher «bilde[n] – wenigstens dem bürgerlichen Bildungsverständnis nach – die literarästhetische Substanz des protoliteralen¹ Schriftspracherwerbs» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127).² Die Thematisierung dieser literarischen Gattung im Rahmen des Studiums zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson ist daher in hohem Masse nachvollziehbar. Wie diese Thematisierung im Rahmen einer Lehrveranstaltung jedoch erfolgt, bildet den zentralen Gegenstand dieser Untersuchung. Mit der Figur der Wissensordnung versuche ich, die situative Entstehung des «richtigen» und wichtigen Wissens in der Lehrveranstaltung nachzuvollziehen, und dabei den engen Zusammenhang von Wissen und Macht (Foucault, 1992 [1975], S. 33) in der Lehrveranstaltung in Rechnung zu stellen. Als «Partizipanden» bezeichnet Hirschauer (2016, S. 52) «alle Entitäten, die in den Vollzug einer Praktik involviert sind». Neben den menschlichen Partizipanden, hier einer Dozentin und den Studierenden an einer Institution der Lehrer:innenbildung in der Deutschschweiz, werden im Beitrag zwei Artefakte zur Lehrveranstaltung untersucht, die auch als Ausdruck einer spezifischen Wissensordnung verstanden und analysiert werden. Auch wenn an den Praktiken der Lehrveranstaltung eine Reihe weiterer materieller Partizipanden beteiligt ist, wird im Beitrag auf die *fachbezogenen* Artefakte fokussiert, die zusammen mit dem Interaktionsgeschehen als Ausdrucksgestalten der *fachlichen Wissensordnung* untersucht werden. Neben der Rekonstruktion dieser *fachlichen* Ordnung selbst wird im Anschluss an die übergeordnete Fragestellung des TriLAN-Projekts nach den Prozessen des Lehrer:in-Werdens herausgearbeitet, welche *fachbezogenen* Selbstverhältnisse den Studierenden als zentralen Adressat:innen der Lehre im Fach Deutsch nahegelegt werden.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach einer theoretischen Orientierung in Abschnitt 2, die zum einen die Untersuchungsperspektive der fachlichen Wissensordnung vertieft darstellt und zum anderen den aktuellen Stand des Diskurses zu Kinderbilderbüchern skizziert, wird in Abschnitt 3 das Datenset kontextualisiert und das methodische Vorgehen konkretisiert. In Abschnitt 4 rekonstruiere ich zunächst zwei Artefakte, die als Materialien zur Lehrveranstaltung existieren und dann zentrale Ausschnitte der Lehrveranstaltungsinteraktionen. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse auf drei Ebenen bilanziert: Es wird zum einen herausgear-

1 Es wird zwischen Protoliteralität und Protoliterarität unterschieden: «Protoliterale und protoliterare Lernprozesse sind somit durch die Rezeption von Kinderliteratur initiierte und im Medium der Mündlichkeit stattfindende Lernprozesse, die auf einer inhaltlich-kulturellen (= protoliterar) oder sprachlich-formalen Ebene (= protoliteral) situiert werden können» (Uhl, 2021, S. 186).

2 Inwiefern Bilderbücher damit auch Objekte eines implizit klassistischen (El-Mafaalani, 2023, S. 42–45.) Bildungssystems sind, wird im Beitrag nicht weiter vertieft. Aber sowohl die Differenzierung des «bürgerlichen Bildungsverständnis[ses]» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127), als auch die Hypothese einer «sprachliche[n] Verarmung bildungsferner Kinder vor Fernseher und Spielkonsole» (Hering, 2016, S. 108) verweisen darauf, dass sich eine solche Untersuchung lohnen könnte.

beitet, welche kinderliteraturbezogene Wissensordnung sich in den vorliegenden Artefakten und Interaktionen zu etablieren vermag, in der Studierende in einen Kanon von Bilderbüchern eingeführt werden. Zum anderen wird geklärt, wie Studierende in dieser Wissensordnung fachlich-literaturbezogen subjektiviert werden und sich in ihren Bezugnahmen auf Adressanden und Adressierungsgeschehen selbst darin subjektivieren. Auf der dritten hochschuldidaktischen Ebene wird gezeigt, wie das didaktische Handlungsproblem der Mehrdeutigkeit eines Buches im Bilderbuchkanon und der etablierten Qualitätskriterien bearbeitet wird. Mit der Triangulation der Artefakte und der Interaktionsdaten wird untersucht, wie beide Repräsentationsformen fachlichen Wissens als Teil einer gemeinsamen Wissensordnung verstehbar sind.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Fachliche Wissensordnung

Mit dem Konzept der Wissensordnung beziehe ich mich auf eine zentrale gesellschaftstheoretische Überlegung Foucaults, nach der ‹jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihr[e] ‹allgemeine Politik› der Wahrheit› hat, in der Wissen und Macht einander bedingen. ‹[Die Gesellschaft] akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden› (Foucault, 1978, S. 51).

Dieses Konzept der Wissensordnung übertrage ich heuristisch auf das eng gefasste Feld einer Lehrveranstaltung innerhalb der Lehrer:innenbildung, wenn darin Dozent:in und Studierende über die Qualität von Kinderliteratur sprechen (Brack, 2019). Die Vorannahme besteht darin, dass auch in diesem Feld Wissen und Geltungsfragen bezüglich dieses Wissens diskursiv emergieren und sich eine situative ‹Ordnung der Wahrheit› etabliert, die unter anderem von den Konstellationen und den Positionierungen der Beteiligten beeinflusst wird (Ritter & Ritter, 2020). Für die Rekonstruktion einer Wissensordnung als abstraktem Konzept greife ich auf das analytische Konzept der *Anerkennung* nach Balzer und Ricken zurück, welches das Alltagsverständnis von Anerkennung als Wertschätzung erheblich ausweitet und sich darin von Honneths Anerkennungstheorie (z. B. 1992) abgrenzt. ‹Anerkennung erschöpft sich nicht in affektiver, wohlwollender und wertschätzender Zustimmung, sondern [...] impliziert notwendigerweise Versagung und Negation› (Balzer & Ricken, 2010, S. 22). Unter Bezugnahme auf Foucault und die darauf aufbauenden theoretischen Annahmen von Butler ‹fungiert ‹Anerkennung› als theoretische Kurzformel für eine umfassendere Perspektive, in der das Selbstsein und -werden in sozialer Kommunikation gründet und als ein Prozess des Sich-Erlernens vom Anderen her konzipiert werden kann› (Ricken, 2015, S. 142).

In Prozessen der Anerkennung werden die Beteiligten insofern subjektiviert, als sie zu Bestimmten gemacht werden und sich selbst zu Bestimmten machen. Dieses Anerkennungsgeschehen lässt sich, der zentralen Überlegung von Reh und Ricken (2012) folgend, durch die Untersuchung von Praktiken der Adressierung rekonstruieren. Insofern Menschen in spezifischen sozialen Konstellationen als Bestimmte adressiert werden, lernen sie sich als diese zu verstehen und sich in den Readressierungen entweder folgend oder widerständig auf die nahegelegten Selbstverhältnisse zu beziehen (Ricken, 2013; Ricken & Rose, 2023). Auf dieser generellen Basis lassen sich auch Lehrveranstaltungen an Hochschulen plausibel als Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen verstehen und untersuchen. In den wechselseitigen Adressierungen – und insbesondere unter Einbezug der Inhalte und Gegenstände zur Kinderliteratur – emergiert einerseits eine Wissensordnung, in der andererseits den Anwesenden spezifische Selbstverhältnisse nahegelegt werden, die ich als Subjektivierungsimpulse³ fasse.

Weil in Lehrveranstaltungen im Vergleich zu anderen Kontexten *in besonderem Masse* auf fachliches Wissen, bzw. die Gegenstände des Studiums Bezug genommen wird, erweitert sich das ‹inter-subjektive› Adressierungsgeschehen um den Aspekt der Fachlichkeit. Diese wird hier als eine (fach- und disziplinspezifische) Wissensordnung verstanden, d. h. ‹als ein bestimmter Modus der Organisation dieses Wissens und des Umganges mit ihm in Institutionen. Es handelt sich also um eine bestimmte Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung und Legitimierung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert. Sie entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen› (Reh & Pieper, 2018, S. 26). Die Ordnung dieses Wissens wird im Adressierungsgeschehen hervorgebracht, dabei ermöglicht das materiell oder immateriell anwesende Wissen einen spezifischen Umgang und ist daher am Adressierungsgeschehen wesentlich beteiligt.

2.2 Der Adressand als Terminus fachbezogener Fokussierung in Wissensordnungen

Bereits Reh und Wilde (2016) beziehen die Sache als dritte Stelle in ihre Analysen ein und untersuchen, ‹wie sich mit der Vermittlung von ‹Sachen› verbundene Subjektformen und Subjektivierungsweisen erkennen lassen, die sowohl als Voraussetzungen von Bildung gelten können wie auch eine Funktionalität von

3 Mit der Figur der Subjektivierungsimpulse wird berücksichtigt, dass Subjektivierung nicht als lineares Geschehen determinierender Einwirkung auf das Gegenüber verstanden werden kann. Empirisch sind (gerade in Lehrveranstaltungen) nicht immer alle wahrnehmbaren Readressierungen dokumentierbar. Unter der Grundannahme, dass es einen (empirisch offenen) Zusammenhang zwischen den Praktiken der Lehrveranstaltung und ‹Spuren› derselben bei den Teilnehmenden gibt, scheint die Figur des Subjektivierungsimpulses eine geeignete sprachliche Fassung.

Unterricht als Fachunterricht vermuten lassen» (S. 103) und inwiefern es einen «Zusammenhang [...] der Formierung von ‹Sache› und Konstituierung des Subjekts» gibt, in dem die Adressat:innen «in den zu rekonstruierenden Szenen bzw. den protokollierten Sprechakten explizit in ein Verhältnis zur ‹Sache› gesetzt werden» (Reh & Wilde, 2016, S. 110). In der Lernkulturanalyse von Reh et al. (2015) (auch Idel & Rabenstein, 2018) wurde auch untersucht, «wie die Sache im Austausch zwischen Zeigendem und Lernendem [...] mit Bedeutung versehen, als eine bestimmte Version eines Sachverhalts zur Darstellung gebracht worden ist und wie damit das Verhältnis zwischen Sache und Person, zwischen subjektiven Bedeutungszuschreibungen und dem vom Zeigenden vertretenen bzw. von ihm selbst erst mit Geltung ausgestatteten objektiven Bedeutungsgehalt der Sache gestaltet wird» (Reh et al., 2015, S. 313–314). In beiden Untersuchungen wird die Sache, bzw. in meinem Verständnis das materielle und immaterielle Wissen primär als etwas *zu Zeigendes* in die Analyse einbezogen, indem z. B. Reh und Wilde (2016) danach fragen, «wie und als was spezifisch ‹Sache› und Subjekte in diesem Geschichtsunterricht in unterrichtlichen Adressierungen konstituiert werden» (Reh & Wilde, 2016, S. 105). Mit dem Begriff des *Adressanden* versuche ich, den Überlegungen zwei Aspekte hinzuzufügen. Der erste Aspekt betrifft die Materialität der ‹Sache›. Diese wird sicher oft in unterschiedlicher *materieller* Form repräsentiert, kann aber auch immaterielles Phänomen oder abstraktes Konzept bzw. Gedankenmodell sein. Der zweite Aspekt besteht im Postulat, dass diesen ‹Sachen› *selbst* ein bestimmter Aufforderungscharakter innewohnt, der den Umgang mit ihnen zwar nicht determiniert, aber dennoch spezifisch vorstrukturiert. Die ‹Sachen› des Unterrichts oder die Inhalte von Lehrveranstaltungen sind also – so die Hypothese – zwar *gezeigt* und von einer Lehrerin oder einer Dozentin mit der Wahl einer bestimmten Repräsentation auch *formatiert*, sie adressieren jedoch *auch* als Konzept, Gegenstand oder Ereignis *selbst*.

Ein solches Konzept des Adressanden in die Analyse der Wissensordnung mit einzubeziehen, zielt darauf ab, die *Affordanzen* der Themen, Inhalte oder Sachverhalte, die (hier) Gegenstand einer Lehrveranstaltung werden, im Adressierungsgeschehen zu berücksichtigen. Der Begriff der Affordanz wurde von Gibson (1982 [1979]) geprägt, um «die Komplementarität von Lebewesen und Umwelt» zu verdeutlichen. «[U]nter den *Angeboten* (*affordances*) der Umwelt soll das verstanden werden, was sie den Lebewesen *anbietet* (*offers*), was sie *zur Verfügung stellt* (*provides*) oder *gewährt* (*furnishes*), sei es zum Guten oder zum Bösen» (Gibson, 1982 [1979], S. 137, Hervorh. i. O.).⁴ Alkemeyer und Buschmann formulieren daher in Bezug auf Materialitäten, dass der Umgang damit von den inkorporierten Gewohnheiten Einzelner und den Bezugnahmen auf andere einen wesentlichen Ein-

4 Da die Übersetzung des Begriffs «affordance» im deutschen mit ‹Angebot› nur eine sehr unspezifische Entsprechung erfährt, arbeite ich wie Alkemeyer und Buschmann (2017) mit dem Begriff der Affordanzen.

fluss auf das praktische Geschehen und die Erschließung des darin materialisierten Wissens hat. «Welche ‹Affordanzen› (Gibson 1979) sie in Lernprozessen aufrufen und inwiefern sie dabei zu Objekten werden, die ein praktikenspezifisches Wissen darstellen und verfügbar machen, ist also nicht von vornherein entschieden, sondern eine empirisch in Bezug auf je konkrete soziomaterielle Arrangements zu klärende Frage» (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 275–276). Die Affordanzen eines Adressanden sind innerhalb einer Wissensordnung demnach nicht beliebig, sondern eröffnen einen Korridor des Umgangs mit ihm, der den Adressat:innen bestimmte Selbstverhältnisse nahelegt.

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens habe ich versucht, das Adressierungsgeschehen durch den Einbezug des fachlichen Wissens als *dreistellig* zu fassen, in dem Lehrende, Studierende und die Sache, die als Wissen in materialisierter und immaterieller Repräsentation von den Anwesenden wahrgenommen wird, die Wissensordnung nicht nur als *soziale* Ordnung, sondern *auch als fachliche Ordnung* hervorbringen (M. Leonhard, 2023; M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a; 2023b; T. Leonhard et al., 2023). Im Anschluss an die Methodologie der Adressierungsanalyse und diese zugleich erweiternd wird die Sache als in Adressierungspraktiken der Hochschule bedeutsame Kategorie als *Adressand* bezeichnet, wobei dieser Begriff in Anlehnung an Hirschauers Konzept des *Partizipanden* verwendet wird. Hirschauer positioniert sich kritisch gegenüber der Akteur-Netzwerk-Theorie und ersetzt Latours Konzept des ‹Aktanten› durch ‹Partizipanden› (2004, S. 74), denn ‹Artefakte (u. a.) sind nicht Akteure, sondern *Partizipanden* sozialer Prozesse› und damit ‹Entitäten, die auf eine *für sie spezifische Weise* in den Vollzug von Praktiken involviert sind› (Hirschauer, 2004, S. 75, Hervorh. d. A.). Sofern in sozialen Praktiken eine Sache die Aufmerksamkeit menschlicher Teilnehmender zu binden vermag, bzw. von diesen wahrgenommen wird, besitzt sie als Adressand Eigenschaften, die im Adressierungsgeschehen berücksichtigt werden müssen, da sie z. B. zu Irritationen und Affiziertheit führen. Studierende als Adressierte in den Lehrveranstaltungen der Hochschule müssen sich zu diesen Adressanden ins Verhältnis setzen und bilden daran ein bestimmtes Selbstverhältnis aus (zu fachlichen Wissensordnungen in der Schule vgl. Campos, 2019; Kollosche, 2015).

2.3 Zur Relevanz von Bilderbüchern in der Kinderliteratur

Trotz der Unmöglichkeit, den literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskurs zu Bilderbüchern in der hier erforderlichen Kürze abzubilden, soll in diesem Abschnitt versucht werden, zunächst zentrale Bestimmungsmerkmale dieser literarischen Gattung zu skizzieren, um sie dann in ihrer Stellung innerhalb der generationalen Ordnung zu beschreiben. Davon ausgehend unterscheide ich verschiedene Rezeptionsmodi von Bilderbüchern. Die in diesem Beitrag zentrale Frage nach Kriterien der Auswahl von Bilderbüchern hängt eng mit einem dieser Rezeptionsmodi zusammen und beschliesst damit die Darstellung zentraler Kon-

zepte zu Bilderbüchern, die im Folgenden als heuristische Konzepte auch für die Rekonstruktion herangezogen werden.

2.3.1 Bestimmungsmerkmale von Bilderbüchern⁵

Ein Bilderbuch ist laut Kurwinkel (2017) durch folgende zentrale Merkmale bestimmt: Dem *Adressatenalter*, welches «im deutschsprachigen Raum vor allem im kommerziellen Bereich nach Altersstufengliederungen differenziert» wird (Kurwinkel, 2017, S. 13), dem *Text-Bild-Verhältnis*, in dem «sich der Bildtext, wie auch der Schrifttext, als selbstständiger Bedeutungsträger (Weinkauff & Glasenapp 2014: 164) darstellt und ein *Handlungskontinuum* entwickelt (Dolle-Weinkauff 2007: 227); ein derartiges Kontinuum kann jedoch ebenfalls durch die Bilder allein entfaltet werden» (Kurwinkel, 2017, S. 14, Hervorh. i. O., Weinkauff & Glasenapp sowie Dolle-Weinkauff zit. n. Kurwinkel). Zuletzt ist ein Bilderbuch auch durch den *Umfang* bestimmt, der in der Regel eine überschaubare Seitenanzahl aufweist (Kurwinkel, 2017, S. 15).

Der besondere Stellenwert des Bilderbuchs in der Literatur als Text-Bild-Erzählung liegt unter anderem darin, dass die Rezeption die (Schrifttext-)Lesefähigkeit der Rezipient:innen nicht immer voraussetzt. Ausserdem sind abstrakte Themen gerade über die ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten anschaulich vermittelbar und ermöglichen einen affektiv-sinnlichen Zugang.

Bilderbücher sind zugleich durch sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse geprägt, in denen literarästhetische Spielräume kontinuierlich weiterentwickelt und die Gattung weiter ausdifferenziert wird (Ritter & Ritter, 2015, S. 127). Oetken (2008) konnte zum historischen Wandel des Bilderbuchs in Deutschland zeigen, «dass das Bilderbuch als ästhetischer Ausdruck und Symbolisierung erwachsenen Weltverständnisses für Kinder als Teil der Gesamtkultur zu verstehen ist» (Oetken, 2008, S. 16).

2.3.2 Das Bilderbuch in seiner Stellung zur generationalen Ordnung

Bereits das voranstehende Zitat verweist auf die Besonderheit von Bilderbüchern, «erwachsene Weltverständnisse für Kinder» auszudrücken (Oetken, 2008, S. 16). Sie sind in der Regel von Erwachsenen für Kinder geschrieben und verweisen damit auf die generationale Ordnung. «Das Konzept der generationalen Ordnung ist zentral für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und schliesst sowohl die machbezogene Relation von Älteren und Jüngeren ein, als auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Organisation von Wissen» (Heinzel, 2011, S. 44).

5 Wegen des Zielstufenbezugs des empirischen Datums wird auf Bilderbücher für Erwachsene, sog. All-Age- oder Crossover-Literatur (Kurwinkel, 2017, S. 14) nicht eingegangen. Wird im Folgenden von Bilderbüchern gesprochen, sind immer solche für Kinder gemeint.

Dass Bilderbüchern in dieser generationalen Ordnung eine besondere Stellung zukommt, scheint evident. Die Aufgabe, als erwachsene:r Autor:in und Illustrator:in ein Bilderbuch zu schreiben und zu illustrieren, ist durch ein spezifisches Bild von Kindern bzw. *Kindgemäßheit* geprägt, gilt es doch Themen, Textformen und Bilder zu wählen, denen man Relevanz und Interesse auf Seiten der Adressat:innen zuschreibt. «Bei allen bislang vorliegenden Entwürfen von Kindgemäßheit handelt es sich um normative Konzepte, in denen Vorstellungen von Erwachsenen darüber ausgedrückt werden, was für Kinder erwünscht und angemessen ist. Die inhaltliche Bestimmung dessen, was kindgemäß ist, hängt dabei zuerst von der Rolle ab, die Kindern in der Gesellschaft zugeteilt, zugemutet oder zugestanden wird» (Heinzel, 2011, S. 46). Als Beispiel für diese Konstruktionen der Kindgemäßheit finden sich in der Literatur für Pädagog:innen Vorstellungen kindgemässer Sprache, die «anschaulich erzählend» (Hering, 2016, S. 175) sein möge sowie als «erster Aspekt der Beurteilung [der] Bezug zur Lebenswelt der Kinder, das Maß seiner [der des Bilderbuches] Resonanz», was den Zuschreibungscharakter derartiger Kriterien für das (generalisierte) kindliche Erleben und die Wirkung von Bilderbüchern verdeutlicht.

Die Bearbeitung von Bilderbüchern in einer Lehrveranstaltung für angehende Kindergarten- und Primarlehrpersonen steht also in der Spannung, diese Literaturgattung *für* Kinder, aber zugleich *ohne sie* zu thematisieren, und damit notwendig die Generalisierung von Aussagen *über* Kinder und (abgesehen von einer Alters- und Anspruchsdifferenzierung) die damit verbundene Homogenisierung in Kauf nehmen zu müssen. Wenn hingegen Heinzel (2020) mit dem Konzept der Generationenvermittlung argumentiert, dass Kinder den Prozess der Vermittlung wesentlich mitgestalten, da diese «als Schülerinnen und Schüler aktiv an der (Re-)Produktion des Sozialen und der generationalen Ordnung» (S. 28) beteiligt sind, entsteht als weitere Untersuchungsperspektive die Frage, ob bzw. wie Kinder im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Bilderbüchern berücksichtigt werden. Auch aus dieser Perspektive ist die Frage relevant, «wie grundlegende fachliche Inhalte für den Grundschulunterricht ausgewählt und dort zur Geltung gebracht werden» (Heinzel, 2020, S. 29).

Nicht nur das Studium zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson, in dem auf die durch den Studienabschluss legitimierte Vermittlung zwischen Erwachsenen in der Rolle von Lehrpersonen und Kindern in der Rolle von Schülerinnen und Schülern in Bildungsinstitutionen (hier Kindergarten und Primarstufe) vorbereitet wird, sondern auch die generationale Ordnung, auf die Bilderbücher verweisen, legen nahe, Bilderbücher auch als *pädagogisches* Phänomen bzw. Artefakt zu betrachten. Als *pädagogischen* Artefakten kommt Bilderbüchern unvermeidlich die Einbindung in einen Zweck und damit die Funktion eines *Mediums* zu, denn mit Bilderbüchern als pädagogischen Artefakten werden pädagogische Absichten

verfolgt. «Der Begriff Bilderbuch kennzeichnet traditionell ein zentrales Medium der frühen literarischen Sozialisation, [...] dabei ist es mit vorrangig pädagogischen Aufgaben ausgestattet, wie die Aneignung von Weltwissen und die Unterstützung der sprachlichen Grundbildung». Die Autor:innen markieren zudem die «dominante Vereinnahmung des Bilderbuchs als pädagogisches Werkzeug von Bildung und Erziehung» (Ritter & Ritter, 2015, S. 127).

Kurwinkel argumentiert pädagogisch, wenn er mit Bilderbüchern «vielfältige Möglichkeiten der *Sprachförderung* – wie u. a. das Erlernen von Wörtern beim Entdecken von Beziehungen zwischen vorhandenem Weltwissen und neuen Begriffen, die Einführung in grundlegende Sprachmuster oder die Förderung des freien Sprechens» (Kurwinkel, 2017, S. 177, Hervorh. i. O.) verbindet. Bilderbücher werden von ihm auch als «Medien der *Leseförderung* im Anfangsunterricht der Grundschule [beschrieben]; sie dienen als ‹Brückenliteratur›, als Bücher mit wenig Text, die neben sprachlichen auch erste literarische Erfahrungen vermitteln» (Kurwinkel, 2017, S. 180, Hervorh. i. O.).

2.3.3 Rezeptionsmodi von Bilderbüchern

Die Rezeption von Bilderbüchern findet in verschiedenen Modi statt, abhängig vom Kontext, in dem diese gelesen werden. Ritter und Ritter (2020) unterscheiden den Modus der Primärlesenden, bei dem das «persönliche Angesprochensein vom Buch, die primäre Erfahrung der literarischen Substanz» (S. 114) im Vordergrund steht,⁶ vom zweiten oder sekundären Modus einer an der Verwendung und evaluativ orientierten Rezeption. «Dabei spielen Setzungen eine zentrale Rolle, was die Beurteilenden z. B. unter kindgemässer Literatur, angemessenen Lernangeboten und Strukturfunktionen der Bilderbücher verstehen» (Ritter & Ritter, 2020, S. 114).

In der folgenden Tabelle 1 wird versucht, im Anschluss an die Unterscheidung generationaler und pädagogischer Ordnungen die *sekundären* Rezeptionsmodi näher zu bestimmen. Dabei ist der Gedanke leitend, dass es mindestens einen graduellen Unterschied macht, ob Eltern oder Lehrpersonen sich zweckbezogen auf Bilderbücher beziehen. Ein weiterer Modus wird bezüglich der wissenschaftlichen Bezugnahme auf Bilderbücher postuliert, weil sich die Zwecke der Bezugnahme dort nochmals anders zeigen, was für die Frage der Befassung mit Bilderbüchern im Rahmen eines Studiums eine relevante heuristische Unterscheidung darstellen könnte.

6 Dass Bilderbücher ‹an sich› die Rezipienten ansprechen, führt dazu, sie im Folgenden als ‹Adressanden› zu fassen (vgl. Abschnitt 2.2) und damit einen Idealtypus dieses Konzepts in seiner Relevanz für die Wissensordnung zu untersuchen.

Tab. 1: Rezeptionsmodi und -zwecke von Bilderbüchern

Rezeptionsmodi / Adressierte	Kinder	Erwachsene, z. B. Eltern	Lehr- personen	Wissenschaft- ler:innen
primär: vom Bilderbuch affiziert	X	X	X	X
sekundär: evaluativ bzgl. gezielter Auswahl	x	X z. B. Kauf- oder Schenkentscheid		
sekundär: evaluativ bzgl. pädagogischer Ziele		X	X	
sekundär: analytisch- erkenntnisbezogen			X	X

In der Tabelle wird deutlich, dass Bilderbücher grundsätzlich *alle* hier (als von Bilderbüchern) «Adressierte» als Primärlesende ansprechen können.⁷

Die drei Bereiche, in denen jeweils zwei Zellen miteinander verbunden sind, sollen kurz begründet werden. *Eltern* treffen die Auswahl ggf. nicht nur, weil ihnen ein Bilderbuch gefällt, sondern auch, weil sie damit pädagogische Absichten verfolgen.⁸ Solche Absichten zu verfolgen, ist zugleich ein zentraler Teil des Bildungsauftrags von Lehrpersonen, in Bezug auf Bilderbücher hinsichtlich früher literarischer Bildung. Inwiefern Lehrpersonen dafür auch die mit dem analytisch-erkenntnisbezogenen Rezeptionsmodus zu gewinnenden differenzierten Beschreibungskategorien⁹ (Kurwinkel, 2017, S. 174–175) der (Kinder-) Literaturwissenschaft benötigen, ist eine Frage, die sich insbesondere im Studium stellt. Kurwinkel schreibt dem analytisch-erkenntnisbezogenen Modus in der Hochschule eine wichtige Rolle zu, da dort die entsprechende Forschung betrieben und Studierende in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt werden. Die folgende Rekonstruktion (Kap. 4) ermöglicht die empirische Differenzierung der sekundären Rezeptionsmodi.

7 Die Studie von Ritter und Ritter (2020) zum Einfluss normativer Vorstellungen bei Schüler:innen und Lehrpersonen auf die Auswahl von Bilderbüchern zeigt, dass Kinder – im Forschungssetting – durchaus in der Lage sind, ihre Auswahl zu begründen, dass die Relevanz der Inhalte von Lehrpersonen und Schulkindern aber auch unterschiedlich wahrgenommen wird (ebd., S. 114). Die evaluative Bezugnahme der Kinder auf die Bilderbücher in der Studie von Ritter & Ritter scheint mir jedoch durch die entsprechende Frage auch forschungsinduziert.

8 Z. B. wenn mit dem Bilderbuch «Conni geht zur Zahnärztin» (Schneider & Görrissen, 2017) ein Besuch in der Dentalpraxis pädagogisch antizipierend vorbereitet werden soll.

9 Kurwinkel differenziert zwischen einer Analyse auf der Mikro- und der Makroebene. Mit letzterer kommen auch Fragen der «Produktion, Distribution und Rezeption» in den Blick, und damit «diejenigen Faktoren, welche die Entstehung eines Bilderbuchs, seine Verbreitung und seine Aufnahme beim Betrachter bzw. Leser bedingen» (Kurwinkel, 2017, S. 58).

2.3.4 Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern

Explizierte Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern sind unter den drei sekundären Rezeptionsmodi lediglich für den evaluativ-zweckbezogenen und damit pädagogischen Modus erforderlich. Für Eltern als Auswählende braucht es solche Kriterien nicht zwingend, hier kann eine Empfehlung im Buchhandel oder die Freude an der Geschichte oder ihrer ästhetischen Umsetzung ein hinreichendes Kriterium sein. Für die ‹professionelle› Auswahl hingegen sind Kriterien als Hilfsmittel der Entscheidung, Begründung und Legitimation erforderlich.

Die dabei zentrale Frage, was ein gutes Bilderbuch ausmacht, verweist auf die Normativität der Kriterien. Am Beispiel der sog. ‹Leer- und Unbestimmtheitsstellen› (Hering, 2016, S. 239; Rist, 2022, S. 6), die zunächst als deskriptive Kategorie erscheinen (gibt es sie oder gibt es sie nicht?), wird jedoch die implizite Normativität deutlich, weil ‹die Auseinandersetzung mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen literarischer Werke für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse in Gang setzen kann› (Hering, 2016, S. 239). Damit wird deutlich, dass Leer- und Unbestimmtheitsstellen *Qualitätsmerkmale* von Bilderbüchern sind. Sie sind dies, weil sie die *pädagogische Funktion* erfüllen ‹für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse in Gang [zu] setzen› (Hering, 2016, S. 239).

Welche Kriterien für eine pädagogisch-intentionale Auswahl ‹guter› Bilderbücher für die Literaturarbeit mit Primarschüler:innen dieser Zielstufe herangezogen werden, wird im Folgenden anhand der Literaturangaben des Kriterienrasters aus der Lehrveranstaltung verdeutlicht, um anschliessend die Frage beantworten zu können, welches Wissen Geltung beanspruchen kann und wie diese Geltung in der Lehrveranstaltung hervorgebracht wird.

In der Rezeption der einschlägigen Publikationen (z. B. Hering, 2016) fällt auf, dass im Wesentlichen klar zu sein scheint, was gute Bilderbücher ausmacht. Hering (2016) formuliert dazu (tabellarisch) drei übergeordnete Kategorien und darin ‹Kriterien der Auswahl› (S. 174):

1. Kategorie ‹Resonanz, inhaltlicher Bezug zum Kind› mit der Unterteilung in die ‹äussere Lebenswelt› und die ‹innere Lebenswelt› der Kinder.¹⁰
2. Kategorie ‹literarische Qualität› mit den drei Merkmalen ‹Leerstellen: Impulse zum Mitdenken und Mitdeuten›,¹¹ ‹Sprache: anschaulich erzählend, bildhaft, offen, ohne Klischees› und ‹Bildsprache: erzählende Bilder (statt leerer Bilder und Klischees)› (Hering, 2016).

10 Kontrastierend operiert Hering an anderer Stelle mit der negativ konnotierten Kategorie der ‹Wichtelliteratur›, mit der er deutlich macht, dass ‹Bilder und Geschichten, denen jeder ernsthafte Inhalt abgeht [...] [und die sich durch einen] vollständigen Mangel an Bedeutsamkeit für die kindlichen LeserInnen [auszeichnen]› (Hering, 2016, S. 135) das Kriterium der Resonanz nicht erfüllen.

11 Leerstellen sollen ‹als Gesprächsangebot für die Kinder› das Weitererzählen zwischen den Bildern und Textstellen anregen (Hering, 2016, S. 176).

3. Kategorie «Komplexität, Schwierigkeitsgrad» mit den vier Merkmalen «Erzählmuster», «Bildsprache», «Sprache» und «Weltwissen» (Hering, 2016, S. 175).

Insofern «Sprache» und «Bildsprache» in den Kategorien doppelt auftauchen, wird deutlich, dass sich *analytisch-deskriptive* Perspektiven in der Kategorie «Komplexität, Schwierigkeitsgrad» einerseits auf implizite Vorstellungen von Kindgemässheit (Abschnitt 2.3.2) beziehen und andererseits mit *normativen* Perspektiven überlagern, etwa, wenn der Anspruch markiert wird, dass Bildtext und Sprache «ohne Klischees» sein sollten.

Der *Gewissheit*, mit der Hering (2016) diese Kriterien «setzt», steht jedoch ein recht hohes Mass an *Unbestimmtheit* gegenüber, denn wie wäre zu entscheiden, ob Bilder «erzählend», oder «leer» sind, oder ob die (Bild-)Sprache mit oder «ohne Klischees» operiert? Wie solche inferenten Einschätzungen vorgenommen werden bzw. wie mit den damit verbundenen Interpretationsspielräumen umgegangen wird, ist für die hier vorgenommene Perspektive als (fachliche) Wissensordnung von zentraler Bedeutung.

3 Methodisches Vorgehen und Kontextualisierung des Datums

Die Methodologie der Adressierungsanalyse, welche in Anlehnung an das Diskursverständnis von Foucault in Praktiken der Adressierung und Readressierung die Entstehung von inhaltlich-normativen Bedeutungen der Gegenstände des Diskurses untersucht, bildet die Grundlage für die Analyse der situativ emergierenden fachlichen Wissensordnung innerhalb des Fachstudiums (Rose, 2019). Die Adressierungsanalyse geht davon aus, dass in Interaktionen über Anerkennung sowohl Adressierende als auch Adressierte sich selbst und gegenseitig zu bestimmten Subjekten machen. Dieses Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen wurde anhand von vier heuristisch sich unterscheidenden Dimensionen für empirische Untersuchungen ausgearbeitet (Kuhlmann et al., 2017; Otzen & Rose, 2021; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013; Ricken et al., 2017, 2023; Rose & Ricken, 2018). Die vier Dimensionen werden von Kuhlmann et al. (2017) als «Organisationsdimension», «Norm- und Wissensdimension», «Machtdimension» und «Selbstverhältnisdimension» gekennzeichnet, die durch analytische Fragen weiter differenziert werden (Kuhlmann, 2023; Ricken et al., 2017, S. 21–213). Die «zweistellige» Relation zwischen Adressierenden und Adressierten wurde in der Lernkulturanalyse an Ganztagschulen (Reh et al., 2015; Reh & Wilde, 2016) zur Dreistelligkeit erweitert, weil der fachliche Gegenstand im Sinne des didaktischen Dreiecks einbezogen wurde. Darin fungiert der Gegenstand allerdings als etwas zu Zeigendes und nicht als eigenständig in spezifischer Weise im Adressierungsgeschehen beteiligt. Die heuristischen Fragen dieses Ansatzes wurden mit der Adressierungsanalyse abgeglichen und in die heuristischen Fra-

gen zur Analyse der Wissensordnung integriert und verdichtet (M. Leonhard & T. Leonhard, 2023a; T. Leonhard et al., 2023). Die daraus resultierenden Fragen dienen der Analyse der fachlichen Wissensordnung, die jede Sequenz in drei Schritten, entlang der drei Fragehorizonte rekonstruiert. Die folgende Tabelle zeigt die Fragen im Überblick:

Tab. 2: Heuristische Fragen zur Rekonstruktion fachlicher Wissensordnungen

Heuristische Fragen zur Untersuchung eines Sinnabschnitts	
Übergeordnete Fragestellung: Wie und von wem wird der Adressand in seiner Spezifität aufgegriffen und sozial moderiert?	
Adressand	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Begriffe, Gegenstände, Konzepte, Ideen werden situativ zu Adressanden (gemacht)? 2. Welche Affordanzen sind mit diesen Adressanden ‹an sich› verbunden? Welcher Korridor des Umgangs wird eröffnet?
Adressierende	<ol style="list-style-type: none"> 3. Wie positioniert sich der/die Adressierende zum Adressanden?
Adressat:innen	<ol style="list-style-type: none"> 4. Wie und als wer werden die Adressat:innen durch die Adressanden positioniert, welche Anforderungen resultieren aus den Thematisierungsweisen, welche Umgangsweisen werden eröffnet und/oder verschlossen, welche Praktiken nahegelegt? 5. In Re-Adressierungen: Wie positionieren sich die Adressat:innen zum Adressand?
Bilanzierung der fachlichen Wissensordnung	

Mit dieser Heuristik werden im Folgenden sowohl die beiden Artefakte zur Lehrveranstaltung als auch daran anschliessend ausgewählte Sequenzen der Lehrveranstaltung rekonstruiert. Dabei wird versucht, die Anforderung methodischer Kontrolle mit der Anforderung der Lesbarkeit zu vereinbaren. Der Umfang der empirischen Daten erfordert auch, Abschnitte der späteren Rekonstruktion kursorisch und mit dem Ziel zu interpretieren, die Geltung der zuvor getroffenen Aussagen zur fachlichen Wissensordnung zu prüfen.

Die folgenden Daten stammen aus einer Lehrveranstaltung im Fach Deutsch mit dem Thema Bilderbücher, die im dritten Semester des BA-Studiums stattfand. Anwesend waren 20 Studierende, die Dozentin und die Feldforscherin, welche neben den Audioaufnahmen auch ethnografische Feldnotizen dokumentierte. Es handelt sich um die Auftaktveranstaltung, in der die Studierenden mit den formalen Rahmenbedingungen wie Studienleistung und Prüfungsrelevanz der Inhalte vertraut gemacht wurden. Es folgt eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderliteratur und speziell Bilderbüchern als Medium der Arbeit mit Literatur.

Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit der eigenen Lesebiografie werden zwölf Titel von Bilderbüchern ausgehängt. Die Studierenden wurden aufgefordert, sich mit Klebepunkten intuitiv zwei ansprechenden Buchtiteln zuzuordnen. Ihre Auswahl wird anhand der am wenigsten und am meisten favorisierten Buchtitel und deren Auswahlkriterien thematisiert. Im Anschluss folgt der Seminaranteil, in dem die nachfolgenden Daten erhoben wurden. Die Dozentin legt einen Stapel Bilderbücher aus und je ein Studierendentandem wählt daraus ein Bilderbuch für eine kurze Vorstellung des Inhalts und des darin erkannten «Leitthemas». Der Austausch findet zunächst in den Tandems statt, gefolgt von der Kurzvorstellung des Bilderbuchs durch die Studierenden oder die Dozentin anhand der Reihenfolge der Bilderbuchliste. Jede Vorstellung seitens der Studierenden wird von der Dozentin kommentiert. Für die Rekonstruktion der situativen Wissensordnung werden neben den Transkripten auch die von der Dozentin eingebrachten Dokumente wie Kriterienraster und Bilderbuchliste in die Analyse einbezogen.

4 Rekonstruktionen der Wissensordnung

4.1 Wissensordnung und Affordanzen zweier Artefakte zur Lehrveranstaltung

Ich betrachte beide Artefakte in dieser Systematik als Adressanden und untersuche sie zunächst als «Ding an sich». Entsprechend sind auch nur die ersten beiden Fragen der Heuristik (Tabelle 2) Gegenstand der folgenden Rekonstruktion.

Bei der sog. *Bilderbuchliste* handelt es sich um ein Artefakt, das den Studierenden im Modul «Kinderliteratur» zur Verfügung gestellt wurde. Der damit verbundene Überblick über Umfang, Systematik und die damit verbundenen Wertungen macht es zu einer ersten materiellen Ausdrucksgestalt der Wissensordnung in der Lehrveranstaltung, die zugleich über Geltung über die Situation hinaus verweist. Die Dozentin als Adressierende setzt diese Liste in der Lehrveranstaltung ein und bringt damit Relevanz und Geltung des Artefakts zum Ausdruck.

Beim Artefakt mit dem Titel *(Bilder-)Buchauswahl* handelt es sich um eine Kriterienliste, anhand derer Bilderbücher ausgewählt werden können und sollen.

4.1.1 Das Artefakt Bilderbuchliste

Der folgende Abschnitt reproduziert die sog. Bilderbuchliste in den zentralen Aspekten.

Bilderbuchliste

[Modulbezeichnung 21]

HS 2021

Die folgende Bilderbuchliste enthält Titel, die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden. Zunächst zeigt sie eine grobe Übersicht über die Entwicklung auf dem Bilderbuchmarkt seit den 50-er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

Es sind zwei Klassiker zu finden, die den *literarischen Qualitätsansprüchen* [hellblau], die speziell an Klassiker gestellt werden, genügen. Sie enthält zwei so genannte ‹Lieblingsbücher›, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sehr beliebt und ‹herzig› sind, aber *kaum literarischen Qualitätsansprüchen* [orange] genügen. Es sind Bücher dabei, die für die *Literaturarbeit* [grün] empfehlenswert sind, einige davon sind auch bereits fast Klassiker. Ein Bilderbuch repräsentiert die *philosophischen Bilderbücher* [violett] und eines ein *textloses Buch* [braun] (oder silent book). Ein Buch ist aus dem aktuellen Jahr.

Es wird vorausgesetzt, dass diese Bilderbücher für die Abschlussprüfung sehr gut bekannt sind.

1959: Lionni, Leo: Das kleine Blau und das kleine Gelb [hellblau]

1963: Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen [hellblau]

1972: Lobe, Mira: Das kleine Ich bin Ich [orange]

[...]

4.1.2 Rekonstruktion

Kopf- bzw. Überschriftenzeile

Bilderbuchliste

[Modulbezeichnung 21]

HS 2021

Neben der Systematisierung des Dokuments in Bezug auf Zugehörigkeit zu einem Modul als inhaltlichem Element einer Studiengangskonzeption und der zeitlichen Verortung im Semester der Datenerhebung verweist der Begriff ‹Bilderbuchliste› zunächst auf die schriftliche Zusammenstellung, die angesichts der Vielfalt der Bilderbücher eine Auswahl darstellt, die in ihrer Struktur begründungspflichtig ist. Die Liste ist insofern auch eine von der Dozentin verantwortete Setzung.

Erster Absatz

Die folgende Bilderbuchliste enthält Titel, die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden. Zunächst zeigt sie eine grobe Übersicht über die Entwicklung auf dem Bilderbuchmarkt seit den 50-er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die getroffene Aussage bestätigt die in der Bezeichnung als ‹Liste› bereits gekennzeichneten Kriterien der Auswahl und der Begründung. Durch die passive Formulierung ‹die aus unterschiedlichen Gründen gewählt wurden›, distanziert sich die Dozentin und bindet sich an eine Begründungspflicht. Ob der Hinweis auf die ‹Übersicht über die Entwicklung› bereits eine Begründung der Auswahl darstellt, ergibt sich textlich nicht, die folgende Liste plausibilisiert jedoch die Zeitlichkeit als Strukturprinzip, weil Bücher von 1959 bis 2021 chronologisch aufsteigend mit Autor:innen und Titeln abgedruckt sind.

Zweiter Absatz nach Sätzen

Im zweiten Absatz sind mehrere Begriffe farbig gedruckt, die in den folgenden Ausschnitten kursiv dargestellt werden und deren Farbcodierung danach notiert wird. Die Farbcodierung korrespondiert mit den Titeln der nachfolgenden Liste, die ebenfalls in einer entsprechenden Farbe gedruckt werden. Die Farbcodierung bildet neben der Chronologie ein zweites Ordnungsprinzip der Liste ab. Dieses Prinzip begründet die Auswahl der Bilderbücher und differenziert die Kriterien, anhand derer die Auswahl vorgenommen wurde.

Es sind zwei Klassiker zu finden, die den *literarischen Qualitätsansprüchen* [hellblau], die speziell an Klassiker gestellt werden, genügen.

Die Kriterien starten mit dem Begriff des «Klassikers», der dadurch gekennzeichnet ist, dass er «literarischen Qualitätsansprüchen» genügt. In diesem Satz dokumentiert sich bereits eine erste Wissensordnung der Kinderliteratur. In dieser gibt es qualitätsbezogene Ansprüche, deren Charakter als eindeutig gekennzeichnet wird. Im Begriff des «Klassikers» manifestieren sich verschiedene Bedeutungsmomente: Ein Klassiker verweist auf einen längerfristigen Prozess, in dem sich der Titel überdauernd in seiner Bedeutung als relevant im Kanon¹² der Literatur etabliert hat, und zwar anhand von Kriterien, die zeit(geist)überspannend Geltung beanspruchen und innerhalb einer Fachkultur allgemeingültig anerkannt sind. Durch die Setzung, unzweifelhaft dem Massstab des Klassikers zu entsprechen, wird die Qualität der Diskursivität entzogen. Der Aufruf von Qualitätsansprüchen markiert eine Kategorie, welche die Möglichkeit einer objektiven Beurteilung, im Gegensatz zum Geschmacksurteil eröffnet. Die Autorin des Textes positioniert sich in dieser Aussage als Expertin und Kennerin des literarischen Fachdiskurses, die in der Lage ist, die Setzung der Titel als Klassiker eindeutig einschätzen und validieren zu können.

Sie enthält zwei so genannte «Lieblingsbücher», die sich dadurch auszeichnen, dass sie sehr beliebt und «herzig» sind, aber kaum literarischen Qualitätsansprüchen [orange] genügen.

Mit dem zweiten Satz entsteht trotz der Beschreibung einer weiteren und mit «Lieblingsbücher» zunächst positiv konnotierten Kategorie der folgenden Liste eine Kontrastierung im Modus der Distanzierung und Abwertung. Die Distanzierung von dieser Kategorie zeigt sich durch das «so genannte» und die Anführungszeichen um die Lieblingsbücher. Diese Kategorie erfährt ihre Auszeichnung in einem weiteren Register der Beschreibung, das genauer betrachtet zwei Momente

12 Der Begriff des Kanons selbst verweist auf die Selektivität einer «Ordnung der Wahrheit» und die «Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden» (Foucault, 1978, S. 51).

enthält: Mit der Beliebtheit wird ein empirischer Aspekt gekennzeichnet, in dem ein Buch auf breite Akzeptanz stösst und Zuspruch erfährt. In der Beliebtheit artikuliert sich das (oben als Kontrast eingesetzte) Geschmacksurteil in der Form seiner populären Verbreitung. Das zweite Moment dokumentiert sich im Ausdruck «herzig», der ebenfalls mit Anführungszeichen als uneigentlicher Ausdruck gekennzeichnet wird. Als herzig werden in der Schweizer Mundart Phänomene gekennzeichnet, denen verniedlichend Liebenswürdigekeit im Sinne des Wortes und emotionale Affiziertheit zugeschrieben wird. Diese Kategorie erfährt mit dem Hinweis, dass sie «kaum literarischen Qualitätsansprüchen» genügen, eine deutliche, wenn auch nicht absolute Abwertung. Die Aufnahme dieser Kategorie begründet sich also implizit durch seine Popularität und Verbreitung, nicht aber durch seine literarische Qualität. Die orangene Markierung dieser Kategorie lehnt sich an eine generalisierte Farbsymbolik an, in der die Farbe Orange als Warnfarbe assoziiert ist.

Es sind Bücher dabei, die für die *Literaturarbeit* [grün] empfehlenswert sind, einige davon sind auch bereits fast Klassiker.

Die dritte Kategorie der Bücher wird als «empfehlenswert» gekennzeichnet und in der nachfolgenden Liste mit «grün» markiert. Während die Klassiker (im ersten Satz) jenseits dieser Gebotsfarben gekennzeichnet sind, wird die Arbeit mit diesen Büchern empfohlen, ihr Status ist jedoch als «fast Klassiker» noch nicht über jeden Zweifel erhaben.

Ein Bilderbuch repräsentiert die *philosophischen Bilderbücher* [violett] und eines ein *textloses Buch* [braun] (oder silent book). Ein Buch ist aus dem aktuellen Jahr.

Die Kurzbeschreibung der Liste wird mit drei weiteren Kategorien abgeschlossen, von denen sich jedoch die ersten beiden durch die Farbwahl wie die Klassiker der Empfehlungslogik entziehen. Lediglich das Buch «aus dem aktuellen Jahr» wird grün als für die Literaturarbeit empfehlenswert markiert.

Dritter Abschnitt

Im letzten Abschnitt vor der eigentlichen Liste wird folgende Anforderung an die Adressat:innen des Dokuments formuliert.

Es wird vorausgesetzt, dass diese Bilderbücher für die Abschlussprüfung sehr gut bekannt sind.

In diesem Abschnitt wird die Relevanz des Dokuments in einem Lehr- und Prüfungskontext deutlich. Alle folgenden Bilderbücher werden im Rahmen der in Aussicht stehenden «Abschlussprüfung» in unmissverständlicher Weise als «sehr gut bekannt» vorausgesetzt. Neben die beanspruchte fachliche Expertise tritt in

dieser Aussage mit «es wird vorausgesetzt» also die generalisierte Erwartungshaltung der Autorin des Dokuments als Lehrende und Prüfende in institutioneller Einbindung. Die Studierenden werden als zukünftig zu Prüfende adressiert. Mit dem Verweis auf die «Abschlussprüfung» wird ihnen ein Selbstverhältnis nahegelegt, in dem der formelle Erfolg in der Abschlussprüfung mit der intensiven Kenntnis der Bilderbücher verknüpft wird. Damit wird eine vertiefte Auseinandersetzung faktisch erzwungen.

Im Anschluss an diese strukturierenden und Anforderungen kennzeichnenden Ausführungen folgt dann die farbcodierte Liste, die insgesamt zwölf Titel mit den Erscheinungsjahren 1959 bis 2021 und den jeweiligen Autor:innen beinhaltet.

4.2 Zwischenbilanz

Die Zusammenfassung der Rekonstruktionen zum ersten Artefakt ergibt folgende fachliche Wissensordnung, die zugleich klar als Anerkennungsordnung für die Arbeit mit Kinderbüchern lesbar ist: Bilderbücher als zentrale Artefakte der Kinderliteratur werden in den Ausführungen zunächst kategorial unterschieden. In diesen Unterscheidungen zeigt sich sowohl die Unzweifelhaftigkeit der kategorialen Einteilungen als auch die mit den einzelnen Kategorien verbundene Anerkennbarkeit des Einsatzes vor dem Hintergrund einer literaturdidaktischen Expertise. Mittels sprachlicher und farblicher Zeichen werden Bücher als «Klassiker» geadelt, als «empfehlenswert» gekennzeichnet, oder im Gegensatz dazu trotz Popularität als literarisch wenig qualitativ voll delegitimiert und mit Warnfarbe versehen.

Unter Rückgriff auf die Leitfragen zum Adressanden wird der Korridor des Umgangs mit Kinderliteratur eindeutig bezeichnet. Die Arbeit mit Klassikern ist unzweifelhaft und damit nicht empfehlungsbedürftig, empfehlenswerte Bücher werden legitimiert, orangefarbig markierte Bücher bilden höchstens die Begrenzungen des Umgangskorridors ab. Als Affordanzen der Bilderbuchliste lassen sich in der materiellen Ausgestaltung des Dokuments implizite Handlungsaufforderungen auf zwei Ebenen rekonstruieren.

Die ‚Dos und Don’ts‘ der Auswahl von Bilderbüchern richten sich an zukünftige *Lehrer:innen*, und adressieren diese bereits mit der Anforderung der begründeten Auswahl. Der beliebige Einsatz irgendeines Bilderbuches ist damit bereits in Frage gestellt. Die begrenzte Anzahl der aufgeführten Bücher legt neben der Etablierung eines Kanons auch nahe, mit der Ratifizierung dieses Kanons auch ‚auf der sicheren Seite‘ zu sein. Mit dem Hinweis auf die Bekanntheitserwartung der Bücher als Prüfungsgegenstand (vgl. dazu Leonhard, Müller und Herzmann in diesem Band) wird die Aufforderung an *Studierende* gekennzeichnet, sich mit den Büchern intensiv zu befassen.

Betrachtet man die Autorin des Dokuments als Adressierende, wird deutlich, dass sie sich sowohl als Expertin des Gegenstandes positioniert, und mit ihren in der Liste vorgenommenen Kategorien und Wertungen Geltung beansprucht als auch

als Vertreterin einer zertifizierenden Institution, die den Erfolg der Abschlussprüfung formell an die verbindliche Kenntnis des gesetzten Kanons bindet. Die Prüfung der Tragfähigkeit der Rekonstruktionen dieser Wissensordnung erfolgt an einem zweiten Artefakt, das den Studierenden von der Dozentin ebenfalls für die Arbeit in der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt wird.

4.2.1 Das Artefakt (Bilder-)Buchauswahl

Aus Gründen des Umfangs zeige ich nur Ausschnitte des Dokuments (im Original auf zwei Seiten).

(Bilder-)Buchauswahl

Der [sic] Kriterien-Raster basiert auf den beiden Büchern ‹Bilderbuchanalyse› von Tobias Kurwinkel (2017) und ‹Kinder brauchen Bilderbücher› von Jochen Hering (2016). Er [sic] wurde durch [Name der Dozentin] modifiziert und optimiert.

Buchtitel:

Autor/in / Illustrator/in:

Jahr / Verlag:

Aspekt	Qualitätskriterium	Bemerkungen
1. Inhalt	Das Leitthema ist ein abstrakter Begriff (kein Sachthema), der im Buch konkretisiert wird. Das Thema ist für die Kinder relevant.	Thema:
2. Inhalt	Das Leitthema wird sowohl in der Handlung, in der Sprache wie auch in den Bildern abgebildet.	
3. Inhalt	Die Hauptpersonen machen eine nachvollziehbare Entwicklung im Verlauf der Handlung durch. (Handlungslogik)	
4. Inhalt	Die Darstellung des Themas regt zur Auseinandersetzung mit Fragen der Toleranz, Akzeptanz, des Menschseins und / oder des Miteinanders an und lässt ein längeres Verweilen beim Text zu. Es enthält keine vorgefertigten Meinungen → das Buch enthält keine Moral.	
[...]		
1. Bild	[...]	
[...]		

1. Sprache	[...]	
[...]		
Besonderes		
Wirkung des Buches auf die Kinder	Das Buch fordert die Kinder heraus, ihre eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Ideen zu äussern und regt daher die Identitätsbildung an. Es enthält keine Botschaft oder Moral	
Fazit (Potenzial für den Unterricht)		

4.2.2 Rekonstruktion

Bereits die Überschrift «(Bilder-)Buchauswahl» beinhaltet zwei zentrale Affordanzen des Artefakts: Explizit wird die Auswahl als Anforderung und implizit werden Bilderbücher als bedeutsam gesetzt, denn die Frage nach einer Auswahl stellt sich nur dann, wenn man dem, woraus zu wählen ist, überhaupt eine Relevanz zuschreibt. Die Anforderung der Auswahl beinhaltet zudem Fülle und Begrenzung zugleich, und sie zieht darüber hinaus die Frage nach Kriterien der Auswahl nach sich. Angesichts der Fülle verfügbarer (Bilder-)Bücher und – als Einbezug des Kontextes – der Begrenztheit der Zeiträume, die Lehrpersonen für die Bearbeitung von (Bilder-)Büchern im Unterricht nutzen können, ist die Auswahl unvermeidlich. Da diese semantisch auch kein zufälliges Widerfahrnis, sondern eine bewusste Entscheidung darstellt, wird bereits im Titel die *kluge Wahl* als Anforderung gesetzt. Als Artefakt in einer Lehrveranstaltung werden damit Beliebigkeit, Tradition oder spontane Affiziertheit als Motive der Auswahl in Frage gestellt.¹³

Der erste Satz erläutert die Grundlage des «Kriterien-Rasters» mit der Bezugnahme auf zwei «Bücher» als Referenzen. Zusammen mit der Überschrift wird damit der Zweck des Dokuments geschärft, für die Auswahl Kriterien heranzuziehen. Das Artefakt bietet die Möglichkeit, eine kriteriengeleitete Auswahl zu treffen. Zur Auswahl tritt mit dem Konzept der «Kriterien» die Anforderung der Prüfung, mit der das Artefakt an die Studierenden als Adressat:innen *Ansprüche stellt*. Bereits auf der Ebene des Artefakts wird ein Anspruch als impliziter Imperativ gestellt, der als in dem Sinn als *professionell* gekennzeichnet werden soll, dass er z. B. an ein Elternteil, das ein Bilderbuch für sein/ihr Kind sucht, nicht notwendig zu stellen wäre: Triff die Auswahl für ein Bilderbuch kriteriengeleitet!

13 Die Einklammerung der «Bilder» im Titel lese ich als Hinweis auf die Generalisierung der beschriebenen Affordanz, jedes Buch kriteriengeleitet auszuwählen. Dass die nachfolgenden Kriterien zu den Bildern unter dieser Hypothese im Verlauf der Primarschulzeit durch die Veränderung des Verhältnisses von Text zu Bild an Bedeutung verlieren, sei nur angemerkt.

Mit den beiden Referenzen wird die Bezugnahme des Rasters auf eine Community sichtbar gemacht, was den Geltungsanspruch des Rasters ebenso markiert wie seine fachliche Substanz. Die Auswahl der beiden Referenzen kennzeichnet eine doppelte Orientierung. Während der Titel von Kurwinkel (2017) mit «Bilderbuchanalyse» eine akademisch-erkenntnisbezogene Perspektive markiert, stellt der Titel von Hering (2016) «Kinder brauchen Bilderbücher» eine normative Setzung dar. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen der analytischen Frage nach dem, «was ist», und der nach dem, was «sein soll», eine Spannung zwischen Deskription und Präskription, deren Bearbeitung auch für die weitere Rekonstruktion der Wissensordnung zentral sein wird.

Der zweite Satz markiert mit den Verben «modifiziert» und «optimiert» die eigenständige Umarbeitung des Rasters durch die Dozentin. Diese ist insofern bedeutsam, weil sich die Dozentin damit als Expertin positioniert, die eine Modifikationsbedürftigkeit des Bisherigen zum Anlass der Optimierung macht. Durch die mit den Verben verbundene inhaltliche Souveränität erscheinen die Kriterien als «state of the art», was bereits auf der Ebene des Artefakts die Infragestellung der Geltung erschwert.

Die drei folgenden Zeilen kennzeichnen das Artefakt als Formular und Arbeitsinstrument für die Studierenden: Mit der Eintragung von «Buchtitel», «Autor/in / Illustrator/in» und «Jahr/Verlag» wird eine bereits getroffene Auswahl für ein Bilderbuch erwartet.

In der darauffolgenden Tabelle wird in der Überschriftzeile mit den Kategorien «Aspekt», «Qualitätskriterium» und «Bemerkungen» die Struktur des Rasters deutlich: Die Auswahl geschieht differenziert, anhand von «Aspekten». Die sind in der ersten Spalte mit insgesamt sechs Farben kodiert. Fünf davon kennzeichnen die jeweilige Zusammengehörigkeit von insgesamt 13 Kriterien der Aspekte «Inhalt», «Bild», «Sprache», «Besonderes» und «Wirkung des Buches auf die Kinder», die sechste Farbe ist dem «Fazit» vorbehalten. In der zweiten Spalte werden die Kriterien als «Qualitätskriterien» konkretisiert. Die Kennzeichnung macht nun den normativen Charakter der Kriterien deutlich. Sie helfen, gute von weniger guten Büchern zu unterscheiden. Die Spalte der «Bemerkungen» ist durchgängig leer, nimmt aber mehr als die halbe Tabellenbreite ein und setzt damit die Anforderung der Formularlogik an die Studierenden fort, ihre kriterienbezogenen Aussagen zum gewählten Buch zu notieren.

Exemplarisch werden die ersten drei Kriterien des Aspekts «Inhalt» vertieft untersucht, weil sie in den nachfolgend rekonstruierten Sequenzen der Lehrveranstaltung explizit zum Gegenstand werden.¹⁴

14 Das letzte Kriterium «Wirkung des Buches auf die Kinder», musste, so lohnenswert die Rekonstruktion erscheint, ausgespart werden, zeigt sich doch hier der Charakter der Stellvertretung und Zuschreibung in der generationalen Ordnung sowie die Annahme, die Wirkung wäre empirisch zu erfassen oder Erwachsene wären in der Lage, sie zu antizipieren.

1. Leitthema und Relevanz für Kinder

Das Leitthema ist ein abstrakter Begriff (kein Sachthema), der im Buch konkretisiert wird. Das Thema ist für die Kinder relevant.

Der als «1. Inhalt» gekennzeichnete Aspekt besteht aus zwei Kriterien: Das sog. «Leitthema» wird formal als «abstrakter Begriff» *beschrieben*, er impliziert jedoch die *Präskription*: Gute Kinderbücher haben ein abstraktes Leitthema, in dem vor allem «kindliche Entwicklungsaufgaben [...] bestimmende Themen im Bilderbuch» aufgegriffen werden (Hering, 2016, S. 45), und das zudem mit dem Begriff eines «Sachthemas» kontrastiert wird. Mit der Kontrastierung wird eine wechselseitig ausschliessende Differenz eröffnet. Worin diese Differenz besteht, erschliesst sich am Artefakt jedoch nicht.

Die Verbindung von abstrakt und konkret in einem Satz wirft die Frage nach der Repräsentation des Leitthemas im Buch auf: Als abstrakter Begriff erscheint er eher als distanzierte Beschreibung, die sich aus der Rezeption des Buches als Gesamteindruck ergibt, aber nicht notwendig als Begriff, der als solcher im Buch erscheint.

Im Zusammenhang mit dem zweiten Kriterium ergibt sich die Anforderung, dass Bilderbücher von Themen handeln, die «für die Kinder relevant» sind. Die damit verbundene Herausforderung, als (junge) Erwachsene die Relevanz eines Leitthemas *für Kinder* einschätzen zu können, verweist zum einen auf die Frage nach der Stellvertretung im Generationenverhältnis und zum anderen auf die Frage nach den pädagogischen Absichten des Unterrichts, in dem Bilderbücher nicht (nur) Rezeptionsgegenstand für Kinder sind, sondern als Medium der gezielten Auseinandersetzung mit einem Leitthema funktionalisiert werden, um den «Bezug zu inneren, Kinder begleitenden Themen» herzustellen und z. B. zu zeigen, «wie man mit Angst und Schrecken umgehen kann» (Hering, 2016, S. 132).

2. Repräsentation des Leitthemas

Das Leitthema wird sowohl in der Handlung, in der Sprache wie auch in den Bildern abgebildet.

Das zweite Kriterium differenziert das erste aus und setzt nur solche Bücher als qualitativ, in denen das Leitthema auf den Ebenen «Handlung», «Sprache» und «Bild» sichtbar wird. Auch hier zeigt sich jedoch eine Herausforderung: Während Handlung, Sprache und Bild im Buch selbst *konkret* sichtbar werden, ist das «Leitthema» durch seine Abstraktion gekennzeichnet, die die Anforderung der Prüfung als Affordanz des Kriterienrasters erschwert. Ob sich das Leitthema wirklich auf den drei Ebenen «abbildet», kann nur über eine inferente Interpretation, aber nicht als Prüfung mit eindeutigem Ergebnis festgestellt werden.

3. Anforderung einer «nachvollziehbaren Entwicklung»

Die Hauptpersonen machen eine *nachvollziehbare* Entwicklung im Verlauf der Handlung durch. (Handlungslogik)

Auch diese formal deskriptive Aussage stellt als Qualitätskriterium eine normative Setzung dar. Sie knüpft an das Bestimmungsmoment des «Handlungskontinuums» (Kurwinkel, 2017, S. 14) eines Bilderbuches an, erhöht den Anspruch aber deutlich. Auch dieses Kriterium erweist sich in Bezug auf seine Prüfung als anspruchsvoll: Während eine «Entwicklung» im Handlungskontinuum durch den Vergleich von Beginn und Ende der Geschichte eines Bilderbuches erschlossen werden kann, scheint das Kriterium der Nachvollziehbarkeit weniger eindeutig identifizierbar zu sein.

Die Untersuchung des Artefakts schliesse ich mit der letzten Zeile der Tabelle ab. Mit «Fazit (Potenzial für den Unterricht)» wird die finale Bestimmung der vorgängigen Arbeit mit den Kriterien sichtbar: Das Artefakt zielt auf die Ermittlung des Potenzials eines Bilderbuches für «den Unterricht», es richtet sich an die Studierenden als zukünftige Gestaltende von Unterricht und adressiert damit insofern *Lehrer:innen*, als ihm eine konkrete unterrichtliche Auswahlproblematik zugrunde liegt, die (im Detail betrachtet) auch einen spezifischen und gerade nicht irgendeinen Unterricht voraussetzt, um zur Entscheidung bezüglich des Potenzials gelangen zu können.

Gleichwohl bildet dieses Artefakt, das durch seine Materialität auch für spätere Bezugnahmen zur Verfügung steht, ein «Modell für die professionsbezogenen Wissensformationen, die Grundschullehrer*innen bei der Lektüre und berufsfeldbezogenen Diskussion und Bewertung von Bilderbüchern aufrufen und als normativen Deutungshorizont nutzen» könnten (Ritter & Ritter, 2020, S. 115).

4.3 Bilanzierung der Wissensordnung beider Artefakte

Bilanziert man die voranstehende ausschnittsweise Untersuchung des Kriterienrasters zur «(Bilder-)Buchauswahl», lässt sich feststellen, dass das Artefakt Studierende mit einer Reihe von Anforderungen konfrontiert und in seiner Formularcharakteristik suggeriert, dass diese mit der Bearbeitung des Rasters auch erfüllt werden könnten. Mit dem Artefakt wird der übergeordnete Anspruch einer kriteriengeleiteten Auswahl und inhaltliche Qualitätsanforderungen auf der Ebene dieser Kriterien *gesetzt*.

Im Vergleich mit der «Bilderbuchliste» zeigen sich trotz kategorialer Differenz der beiden Dokumente folgende drei Aspekte:

1. Adressierung der Studierenden

Abgesehen vom Hinweis auf die Prüfungsanforderung in der Buchliste, die sich auf das Studium beziehen, werden Studierende adressiert, so zu tun, *als ob* sie bereits Lehrer:innen wären. Die Befassung mit Bilderbüchern erfolgt, als

stünden die Studierenden bereits in der Verantwortung, eine Auswahl aus der Vielfalt zu treffen. Die Analyse zielt auf das «Potenzial für den Unterricht», als könnten Studierende wissen, für welchen Unterricht in welcher Klassenstufe sie eine Auswahl treffen müssten.

2. Unzweifelhaftigkeit und Vereindeutigung

Die Wissensordnung in beiden Artefakten ist von der Gewissheit der Autorin geprägt, die allerdings an die Gewissheit bestimmter Autoren des einschlägigen Diskurses anschliesst. Sowohl begriffliche Differenzierungen der Bücher als «Klassiker» oder als «empfehlenswert», als auch Kriterien der Auswahl werden in den Artefakten als unzweifelhaft gekennzeichnet. Die Qualität bemisst sich eindeutig an den gesetzten Kriterien, deren Geltung durch entsprechende Referenzen und die selbstbewusste «Optimierung» gestärkt wird. Diesen Markierungen der Eindeutigkeit steht jedoch die Herausforderung gegenüber, dass alle drei (in Kap. 4.1.5) rekonstruierten «Qualitätskriterien» nicht als *Prüfvorgang*, sondern nur als *Interpretation* mit wesentlichen Spielräumen eingebracht werden, und damit das Potenzial einer Auseinandersetzung zu den jeweiligen Deutungen und damit individuelle Positionierungen der Teilnehmenden in den Rekursivitätsspielräumen der Adressanden beinhalten.

3. Positionierung der Autorin

Die Autorin positioniert sich in beiden Artefakten als Expertin: in der «Bilderbuchliste» durch die Auswahl der relevanten Bücher über den Zeitraum von 60 Jahren, in der «(Bilder-)Buchauswahl» durch die Setzung und Optimierung der Kriterien.

Die beiden Artefakte stehen in Bezug auf die Lehrveranstaltung zueinander in interessanter Konstellation. Durch die mit der Bilderbuchliste bereits getroffene *Vor-Auswahl* wird die Anwendung des Kriterienrasters einerseits zur leistbaren Aufgabe, denn bei zwölf ausgewählten Bilderbüchern ist eine kriteriengeleitete Prüfung durchaus möglich. Andererseits scheint diese Prüfung auch nicht erforderlich, denn die Dozentin hat mit ihrer Auswahl ja bereits einen Kanon zusammengestellt. Die Auswahl von Büchern in der Bücherliste, die «kaum literarischen Qualitätsansprüchen genügen» ermöglicht, im Seminarverlauf dieses Urteil zu validieren.

In den sich nun anschliessenden Sequenzen wird die «Bilderbuchliste» zum Gegenstand der Lehrveranstaltung. Die Studierenden sind aufgefordert, eine erste Positionierung zu den Büchern der Liste vorzunehmen. In den Fokus der Analyse rückt, wie die in der Liste und dem Kriterienraster vertretenen Qualitätsmerkmale sowie die Spannung zwischen den Markierungen der Eindeutigkeit und den Interpretationsspielräumen der Adressanden bei der Bezugnahme auf die Kriterien bearbeitet werden. Dabei müssen drei Dimensionen der Adressierung und der damit jeweils verbundenen Rekursivitätsspielräume der Studierenden in den Blick

kommen: Die Adressierung durch die Bilderbücher selbst und die oben rekonstruierten Artefakte als Adressanden und die Adressierungen durch die Dozentin. Im Folgenden werden daher studentische Kurzvorstellungen zu zwei Büchern, die in der Liste als ‹Klassiker› bzw. kritisch als ‹‹Lieblingsbuch›› gekennzeichnet werden, im Sinne eines maximalen Kontrastes untersucht. Einleitung und Auftrag der Dozentin werden an den Anfang der Rekonstruktion von Adressierungspraktiken der Lehrveranstaltung gestellt. Zwei weitere Ausschnitte dieser reichhaltigen Daten komplettieren die Darstellung. Zum einen konnte die Feldforscherin die studentische Befassung mit dem Bilderbuch von Mira Lobe vor dessen Vorstellung dokumentieren, zum anderen wird ein Ausschnitt rekonstruiert, in dem eine Studentin die Aussagen der Dozentin in Frage stellt.¹⁵

4.4 Die performative Ordnung des Wissens in der Lehrveranstaltung

4.4.1 Auftrag der Dozentin

Nach einer kurzen, hier nicht thematisierten Phase zur Lesebiografie der Studierenden liegen den Studierenden die Bücher der Liste vor und die Dozentin erteilt folgenden Auftrag:

DOZ: Dass ihr in maximal drei Sätzen das Buch vorstellt also wirklich in aller Kürze - und ehm vielleicht könnt ihr auch auf die Metaebene gehen und so überlegen was ist so der Leitgedanke in diesem (unv.)? --- Vielleicht gelingt euch das aber das ihrs sicher kurz vorstellen könnt anschließend - ich gebe euch nochmals so fünf Minuten Zeit

Der Auftrag besteht also in einer betont kurzen Charakteristik des jeweiligen Buches mit Hinweis auf einen ‹Leitgedanken› auf der ‹Metaebene›. Der ‹Leitgedanke›, korrespondierend zum ‹Leitthema› im Raster (Kap. 4.1.4) verweist auf die Zuschreibung eines abstrakten, aber identifizierbaren ‹Eigenen› jedes Kinderbuches, wobei die Identifikation desselben als Herausforderung gekennzeichnet wird. Dies ist inhaltlich insofern interessant, weil damit deutlich wird, dass der Leitgedanke nicht unmittelbar über Text und Bild ablesbar ist, sondern eine eigene Abstraktionsleistung darstellt. *Sozial* ist interessant, dass die Dozentin die Bemühung um diese Abstraktion, aber nicht den Erfolg derselben von den Studierenden erwartet. Die Bücher werden von der Dozentin also zum Adressanden in der Lehrveranstaltung gemacht. Mit dem Aufruf des ‹Leitgedanken› bezieht sie sich auf ein Deutungsangebot des Buches. Sie geht davon aus, dass dieses als Affordanz vom Bilderbuch selbst ausgeht und sich den Studierenden erschliesst.

15 Da dies in den bisherigen Rekonstruktionen zu den Lehrveranstaltungen nicht beobachtbar war (M. Leonhard, 2023; T. Leonhard et al., 2023), ist der Ausschnitt von besonderer Bedeutung für die Rekonstruktion der Wissensordnung.

4.4.2 Die Wissensordnung der Gruppenarbeit der Studierenden

Nach dem Auftrag der Dozentin konnte die Feldforscherin die ‚Ausführung‘ des Auftrags dokumentieren. Zwei Studentinnen haben das Buch «Das kleine Ich bin Ich» (Lobe & Weigel, 1972) vor sich liegen und blättern und lesen das Buch von vorne nach hinten durch.

Mit dem nachfolgenden Ausschnitt rekonstruiere ich die Positionierung der Studierenden zu dem Buch ab dem Moment, an dem die Studierenden den kursorischen Durchgang durch das Buch beenden. Das Buch ist der materielle Adressand, auf den sich die beiden beziehen.

STUD 2: Was ist wohl am Ende passiert? (6)

STUD 1: (*liest aus dem Buch vor*) Stimmt es dass ich gar nichts bin? Alle sagen ich bin keiner nur ein kleiner irgendeiner – ob’s mich etwa gar nicht gibt? Bin kein Fisch kein Pony hm -- also - die Erkenntnis

Die Sequenz dokumentiert die Einlassung der Studierenden auf den Adressanden. STUD 2 unterbricht die Rezitation des Textes und wechselt mit «hm - also - die Erkenntnis» vom lesenden Nachvollzug zur analytischen Befassung. Sie folgen damit dem Auftrag der Dozentin, auf der «Metaebene» den «Leitgedanken» zu identifizieren.

STUD 2: Also es geht um Identitätsfindung - wer bin ich? -- Und auch um Anderssein er sieht anders aus als alle anderen - er findet sich nicht in einer Gruppe wieder

STUD 1: Ja - genau ---

STUD 2: Vielleicht fühlt er sich auch einsam deswegen? ---

STUD 1: Und er hat keinen Namen, ne?

STUD 2: Ja

STUD 1: -- Und er ist irgendwie (4) ja - allein, ne? Also

STUD 2: mhm

STUD 1: Das ist das Ende -- es geht noch weiter

STUD 2 legt sich mit Identitätsfindung und dem Anderssein als Leitideen des Textes sprachlich bereits fest. Die beiden Konzepte werden jeweils plausibilisiert. Mit der Zustimmung von STUD 1 wird die Festlegung der Leitideen ratifiziert. Der Adressand hat in dieser Auseinandersetzung eine bestimmbare und unbestrittene ‚Wirkung‘: Wer sich mit dem Buch befasst, kommt um Fragen der Identitätsfindung im Anderssein nicht herum.

Im Folgenden werden mit «einsam», «keinen Namen» und «allein» weitere – von Bild und Text nahegelegte – Lesarten des Buches genannt, mit denen eine empathische Bezugnahme auf den Protagonisten stattfindet und der emotionale Tiefpunkt der Geschichte nachvollzogen wird. Dass der Tiefpunkt jedoch nicht das Ende der Geschichte darstellt, wird im letzten, etwas paradoxen Sprechakt von STUD 1 deutlich.

STUD 2: Es geht weiter ja (6)

STUD 1: Ah und dann ist auf einmal alles schön

STUD 2: Weil er weiss - er ist so wie er ist -- so die Akzeptanz sich selber akzeptieren wie er ist --- es geht noch weiter imfall

STUD 1: Echt?

STUD 2: --- Dann erzählt er allen (*zitiert*) ich bin ich

STUD 1: Ah ja - okay -- stimmt -- hm?

STUD 2: Und sogar der Frosch -- erkennt dann ah ja (*liest aus dem Buch vor*) du bist du und wer das nicht weiss ist dumm bumm -- der Frosch hat auch dazugelernt --- (schmunzelt)

Mit ‹und dann ist auf einmal alles schön› paraphrasiert die STUD 1 den Wendepunkt in der Geschichte, der in der plötzlichen Erkenntnis des Protagonisten besteht. Mit der Figur ‹so die Akzeptanz sich selber akzeptieren, wie er ist› wird eine weitere Leitidee herausgearbeitet. Nach der Selbsterkenntnis wird das selbstbewusste ‹Outing› und die damit verbundene Erkenntnis der anderen Tiere zum Ausdruck gebracht.

Es wird auch in diesen Sequenzen deutlich, dass das Buch als Adressand die Studierenden in einer bestimmten Weise anspricht und ihnen Lesarten nahelegt, über die die Studierenden untereinander leicht Einvernehmen erzielen können.

STUD 1: (12) Also drei Sätze - Identität --

STUD 2: Also im Buch geht es um das kleine Tierchen das nicht weiss wer er ist - zu welcher Gattung von Tieren er gehört oder zu welcher Gruppe -- und versucht das herauszufinden -- am Schluss findet er raus ich bin ich - fertig - ich bin so wie ich bin

STUD 1: Und es macht ihn irgendwie stark

STUD 2: Ja

STUD 1: Oder? Am Schluss ist er-

STUD 2: Er freut sich

STUD 1: Genau --- super

Nach der Rezeption des inhaltlichen Verlaufs nimmt STUD 1 auf den Auftrag der Dozentin Bezug ‹drei Sätze› und fasst mit ‹Identität› den Leitgedanken des Buches als Auseinandersetzung des Protagonisten mit sich selbst und seinem Selbstverhältnis, welches im Austausch mit anderen validiert wird und letztlich zur emotional stabilisierenden Selbsterkenntnis führt. Mit ‹genau --- super› wird der offizielle Auftrag einvernehmlich als bearbeitet markiert.

In der verbleibenden Zeit thematisieren die Studierenden noch Bildgestaltungsmerkmale worauf hier aus Platzgründen nicht eingegangen wird. Bevor die Dozentin wieder ins Plenum ruft, nehmen die Studierenden erstaunt auf das Erscheinungsjahr 1972 Bezug. STUD 2 berichtet eine persönliche Erfahrung, nach der

das Buch auch aktuell noch im Kindergarten eingesetzt, das Tier gebastelt und damit «Werkstolz» bei den Kindern entwickelt werde, was das Buch als potenziell lohnend erscheinen lässt.

STUD 1: dass es das noch gibt - das ist unglaublich -- also die ehM Kindergärtnerin meiner Tochter - die hat dann mit den Kindern halt - also wahrscheinlich auch diese Geschichte - erarbeitet im «Chindsgi» [Kindergarten] -- und dann hat sie halt vor den Ferien das mit heimgebracht

STUD 2: so cool (*lacht*)

STUD 1: Ehm -- und und bei sowas sind die ja dann schon sehr stolz also mit fünf so was nähen - ist schon -- und das ist hier irgendwie so - ja es ist halt -- inklusive (*lacht*) Bastelanleitung -- aber die Sprache ist schon - ich mein - das versteht -- man jetzt nicht so einfach gell was ist -- eine Quaste?

Die letzte Sequenz bilanzierend lässt sich feststellen, dass die Bezugnahme der Studierenden auf das Buch von Offenheit und Interesse geprägt ist. Auch wenn der sprachliche Anspruch in seiner Passung für den Kindergarten evaluativ in Frage gestellt wird, erscheint das Buch in der Auseinandersetzung der Studierenden durch Bastelanleitung und die grafische Darstellung als attraktiv und sympathisch. Betrachtet man das Buch als Adressand, wird deutlich, in welcher Weise es die Studierenden anspricht. Speziell an dem Buch bzw. an der offensichtlich vorliegenden Ausgabe ist die integrierte Bastelanleitung. Die literaturdidaktisch fremde Ergänzung des Buches um die Möglichkeit einer gestalterischen Reproduktion des Protagonisten (auch durch Kinder) eröffnet einen weiteren Korridor des Umgangs mit dem Buch und der pädagogischen Botschaft. Dieser wird im Austausch der Studierenden positiv konnotiert und durch die eigene Erfahrung als realisierbar und attraktiv gekennzeichnet.

Mit dem nächsten Sprechakt initiiert die Dozentin die Kurzvorstellung der Bücher.

DOZ: Gut dann möchte ich jetzt euch bitten dass ihr euer Buch kurz vorstellt und ich ergänze dann mit ein paar vielleicht zusätzlichen Sätzen - wenn wir heute nicht fertig werden machen wir das nächste Mal einfach (*spricht leise*) weiter - also können wir uns schon Zeit nehmen für die einzelnen Bücher - weil die ja so zentral sind und die ja wie alles abdecken ihr findet diese Liste hier übrigens im «Teams» - und was die Farben bedeuten auch - ich hab sie jetzt einfach aufgetan weil ich der Reihe nach gehe - möchte -- also beginnen mit Lionni das kleine Blau und das kleine Gelb --- Vielleicht macht ihr das? - Niemand? (4)

Die Bücher der Liste werden in der Aussage der Dozentin als bedeutungsvoll gekennzeichnet, weil die getroffene Auswahl als «zentral» und vollständig («die ja wie alles abdecken») markiert wird. In der Aussage sind Geltungsanspruch und Schliessung zugleich rekonstruierbar. Der Hinweis, wo die Liste zu finden ist, befestigt die Bedeutung zusätzlich, denn der Kanon wird nicht nur gesetzt, sondern

auf dessen Dokumentation und Auffindbarkeit hingewiesen, zudem wird die Liste von der Dozentin präsentiert. Die Befassung damit erfolgt zwar dem Anspruch nach kursorisch («in maximal drei Sätzen»), die vollständige Thematisierung der Liste wird jedoch als bedeutsamer gekennzeichnet («können uns schon Zeit nehmen») als die zeitliche Begrenzung der Lehrveranstaltung. Dann erfolgen der Aufruf und eine interessante Unklarheit im Fortgang. Obwohl Studierende das Buch gewählt und vorbereitet haben, wie der nachfolgenden Transkriptausschnitt deutlich macht, halten sie sich zunächst zurück, was zur Frage «Niemand?» der Dozentin führt. Die sich darin dokumentierende Zurückhaltung mag daran liegen, dass das Tandem als erstes an der Reihe ist, oder auch daran, dass sich das Buch in der Kürze der Vorbereitungszeit nicht so erschlossen hat, dass man es charakterisierend vorstellen will.

4.4.3 «Das kleine Blau und das kleine Gelb»¹⁶ als Klassiker

Ich rekonstruiere in diesem Abschnitt die Positionierung der Studentin und der Dozentin zum Bilderbuch.

STUD 3: -- ehm also es ging darum dass das kleine Blau und das kleine Gelb das sind so Farbtupfen - ehm aufeinander treffen und sich dann vermischen zu grün - ehm und sie gehen dann nach Hause zu den Eltern sozusagen - und - die Eltern erkennen es sozusagen nicht weil sie sind ja jetzt grün und nicht mehr gelb oder blau - ehm und - sie schicken es dann sozusagen weg - ehm und sie fa- also das Grüne fängt dann an zu wei-
nen und dann sind es wieder ein blauer- also viele blaue Tupfer und viele gelbe Tupfer
DOZ: Tränen

STUD 3: Genau die Tränen ja -- ehm - und - dann erkennen es eigentlich die Eltern wieder und sie haben dann auch erkannt wie das passiert ist sozusagen - das Grün und schicken sie es wieder gemeinsam zum Spielen ---

Die Darstellung der Studentin wechselt zwischen der Bezugnahme auf die abstrakte Darstellung («Farbtupfen») und den Analogien der Familie («nach Hause zu den Eltern»), die sich aus den Texten des Buches ergibt. Im mehrfachen «sozusagen» zeigt sich der distanzierende Zweifel an der zutreffenden Benennung, was die Ambivalenz zwischen abstrakter Darstellung und textlicher Beschreibung zeigt, in der sich die Studierende als öffentlich vortragende Person zeigen muss. Einerseits beschreibt sie die Darstellungen so, dass die Abstraktion für die Adressierten nachvollziehbar ist und andererseits fasst sie die darin repräsentierte Geschichte anhand der persönlich bedeutsamen Aspekte zusammen. Der dem

16 Lionni (1962). Zu den Besonderheiten dieses Bilderbuchs vgl. Oetken (2008, S. 65): «Bis heute orientieren sich nur wenige BilderbuchkünstlerInnen an abstrakter Ästhetik, wohl auf Grund ihres geringen narrativen Potentials». Oetken beschreibt damit die Spannung, die auch in der Lehrveranstaltung bedeutsam wird und für die Frage nach der Wissensordnung in kennzeichnender Weise in der Sequenz bearbeitet wird.

Buch eingeschriebene Bruch bzw. die Inkongruenz zwischen der Logik der subtraktiven Farbmischung (aus Blau und Gelb wird Grün) und der Logik der Familiengeschichte, in der es unmöglich scheint, dass zwei unterschiedliche «Kinder» so miteinander «verschmelzen», dass sie nicht mehr zu unterscheiden sind, prägt die Aussage der Studierenden sowohl bei der Ver- als auch bei der Entmischung. Diese Merkwürdigkeit erfährt jedoch keine Explikation oder metakommunikative Bezugnahme. Stattdessen positioniert sich die Dozentin mit der Deutung der «Tupfer» als «Tränen» als Vermittlerin zwischen Vortragender und Adressat:innen und adressiert zugleich die Studentin, sich an der menschlichen Analogie in ihren Erläuterungen zu orientieren. Die Botschaft der Geschichte erscheint an dieser Stelle fragwürdig, da das Nichterkennen und die damit verbundene Zurückweisung des eigenen Kindes im Vordergrund steht. Diese Lesart wird von der Studentin jedoch (der Lesart der Dozentin folgend) insofern entdramatisiert, als die Eltern das eigene Kind durch die Transformation in den Ausgangszustand wieder wahrnehmen und annehmen können und den Prozess der Verwandlung ins Fremde für sie nachvollziehbar wird. Die Ausgrenzung durch das nicht erkennbar Eigene im Gegenüber bleibt zwar auch am Ende stehen, wird von der Studentin aber im Sinne eines Happy End in eine positive Botschaft gewendet.

Diese Situation ist für die Rekonstruktion der Wissensordnung zentral: Die irritierende Inkongruenz zwischen abstrakter Darstellung und textlicher Entsprechung erfährt keine Thematisierung, vielmehr wird die Unbestimmtheit des Sprechens durch die Einlassung der Dozentin vereindeutigt, was die Ambivalenz zum Verschwinden bringt.

Die Bilderbuchliste mit der sichtbaren Kennzeichnung des Buches als Klassiker immunisiert das Buch offensichtlich vor der Thematisierung seiner Fragwürdigkeit. Dass die Dozentin sie ihrerseits nicht aufgreift, sondern vielmehr zum Verschwinden bringt, macht die Kennzeichnung fast unumstösslich.

Der Studierenden wird im Kontext der Lehrveranstaltung und der Bilderbuchliste am Beispiel des Klassikers ein Selbstverhältnis nahegelegt, der Inkongruenz des Buches keine Bedeutung beizumessen. Dass auf der Ebene der Familiengeschichte die erschütternde Erfahrung der Kinder (nicht erkannt und zurückgewiesen zu werden) in der Entdramatisierung zu einem guten Ende geführt wird, zeugt zudem von einem Selbstverhältnis, in dem Kinderbücher, schon gar, wenn es Klassiker sind, eine akzeptabel-beruhigende Botschaft haben sollten.

DOZ: Genau - habt ihr so ein - ein Thema darin erkannt? -- (spricht extrem leise)
Oberthema?

(man hört flüstern)

STUD 3: Wir waren uns nicht ganz sicher also irgendwie zuerst hatten wir das Gefühl dass es so wie ehm -- eigentlich Abstossung ist also Ablehnung - also dass man - wo - damit man - also -- eben damit konfrontiert wird aber auf der anderen Seite akz- also wo

sie dann ja verstehen wie das entstanden ist - ist es ja dann eigentlich auch in Ordnung also -- es ist wie der Ursprung ist eigentlich wenn man weiss - wie etwas entsteht dann kann man es irgendwie auch akzeptieren

Die Dozentin bestätigt mit ‹Genau› die Aussage der Studentin zunächst umfassend und entlastet sie damit von Zweifeln bezüglich der Inkongruenz zwischen den Bezugsbenen bzw. der wenig erbaulichen Geschichte. Die implizite Adressierung des ‹Genau› ist: Du bist mir gefolgt und das ist gut so. Dann ruft sie mit dem ‹Oberthema› den zweiten Teil des Arbeitsauftrags auf. Nach einem kurzen informellen Austausch der Studierenden positioniert sich eine der beiden Studentinnen, die dieses Buch für die Kurzvorstellung vorbereitet haben, als Auskunftgeberin. Durch das ‹wir› tritt sie aber auch als Botschafterin von geteiltem Wissen auf.

Ausgehend vom Adressanden wird vorrangig das Thema Ausschluss wahrgenommen. Die Studentin zeigt sich in ihren Aussagen irritiert und unsicher, das Thema wird als eine gefühlsmässige Wahrnehmung gesetzt. Im weiteren Verlauf setzt sich das Ringen um die positive Botschaft des Adressanden, die im vorangegangenen Absatz als Entdramatisierung rekonstruiert wurde, fort. Mit der Aussage ‹wenn man weiss - wie etwas entsteht, dann kann man es irgendwie auch akzeptieren›. Auch hier zeigt sich einerseits die normative Orientierung der Studierenden an einer positiven Kernbotschaft, andererseits drückt sich sprachlich auch hier der Zweifel aus, ob dies beim ‹kleinen Blau und kleinen Gelb› zutrifft, ohne dass dieser jedoch eine explizite Thematisierung als Verwunderung, Irritation oder gar Widerstand erfährt.

Die in der ‹Bilderbuchliste› vorgenommene Setzung, dass es sich bei dem Buch um einen Klassiker handelt, scheint die eigenständige und kritische Befassung auf der Basis der Qualitätsmerkmale mindestens zu erschweren.

Die Suche der beiden Studierenden nach dem ‹Oberthema› erweist sich trotz sichtlicher Zweifel als Suche nach der normativ anerkehbaren Botschaft, welche eine didaktisch sinnvolle Vermittlung positiver Werte anschaulich und altersgemäss ermöglicht.

DOZ: mhm ja - das ist eine gute Überlegung ja - danke [Name einer Studentin]?

STUD 4: Vielleicht Identität?

DOZ: --- Identität könnte vielleicht auch sein - ja -- vielleicht nicht im Zentrum aber könnte auch ein Teil von Identität sein (man hört flüstern im Hintergrund) ja ja [Name einer Studentin]?

STUD 5: Vielleicht noch Gemeinschaft?

DOZ: --- (klingt fragend) Gemeinschaft? -- Da würde ich noch einen Schritt weitergehen Gemeinschaft -- unter ehm Akzeptanz von - Vielfalt (?) so - ja aber dann erst kann Gemeinschaft entstehen -- ja?

STUD 3: ehm --- (*man versteht die Person sehr schlecht*) wo ich das so- ehm zwei- die Farbe ist ja in einer Familie sie sieht ja dann aus wie (unverständlich, weil man Nebengeräusche hört und Person leise spricht)

DOZ: Dass die Familie sich auch weiterentwickeln muss - das wäre drin oder? Dass es nicht geht so nur mit meinen- meine eigenen Ansichten -- sind die Richtigen oder - das haben wir gerade besprochen [Name der Feldforscherin] gell --- das was wir noch besprochen haben

FF: Ja genau

Die folgenden Vorschläge der anderen Studierenden, die sich zuvor nicht mit diesem Buch befasst hatten, fallen bei diesem «Klassiker» bemerkenswert uneindeutig aus und stehen damit auch in Spannung zu den Qualitätskriterien (vgl. 4.1.4). Sie erfahren durch die Dozentin jeweils eine evaluative Kommentierung, die in der Form wertschätzend ist, in der inhaltlichen Aussage die suchend vorgetragenen Vorschläge aber nicht vertieft bearbeitet, sondern im Ungefähren belässt. Durch Konjunktive wie «könnte vielleicht auch sein» werden die Vorschläge als möglich, aber eher unwahrscheinlich gerahmt und in höflicher Form zur eigenen Deutung verschoben («würde noch einen Schritt weitergehen»), womit die Dozentin ihre Position als Deutungsmächtige und Expertin festigt.

Die Anerkennung erstreckt sich insofern auf die engagierte Beteiligung, aber nicht in gleichem Masse auch auf die inhaltliche Tragfähigkeit und Diskussionswürdigkeit ihrer Aussagen. Es zeigt sich die Asymmetrie der Wissensordnung: Die Studierenden machen engagierte Vorschläge, die Dozentin ratifiziert diese dort, wo sie mit ihren Vorstellungen in Einklang zu bringen sind. In den letzten beiden Aussagen der Dozentin festigt sich dieser Befund, denn die Dozentin verschiebt den Fokus von der analytischen Identifikation des Leitthemas zu einer normativ-programmatischen Zuschreibung einer passenden Botschaft, die mit «das wäre drin – oder?» plausibilisiert wird.

Der Eindruck der Uneindeutigkeit des Leitthemas, der sich in den oben rekonstruierten Sequenzen und Suchbewegungen der Studierenden dokumentiert, liesse sich gedankenexperimentell in zwei Richtungen aufgreifen: Einerseits in Richtung der Thematisierung und Elaborierung dieser Uneindeutigkeit und damit der kritischen Infragestellung, inwieweit die Zuschreibung als Klassiker gerechtfertigt ist und inwieweit das Handlungskontinuum von Nichterkennen und Zurückweisung der «Kinder» dieses Buch als Kinderbuch geeignet erscheinen lässt. Empirisch zeigt sich hingegen erneut die Dethematisierung und Schliessung der Zweifel durch die Dozentin.

DOZ: -- Danke (4) gut ja das Buch ist schon sehr alt ihr seht es ist von Neunzehneun- undfünfzig von Leo Lionni den kennt ihr bestimmt - Frederick zum Beispiel von ihm das ist sehr bekannt oder die Maus - die da Sonnenstrahlen sammelt es ist sein erstes Buch -- er ist emigriert nach dem Weltkrieg äh oder im Weltkrieg - nach Amerika von

Italien er war auch in Europa sehr - äh in vielen Städten mit seiner Familie unterwegs weil sein Vater so international so beschäftigt war - und wurde dann vertrieben nach Amerika und da hat er dieses erste Buch geschrieben - und es ist zwar eines der erst- allerersten Bücher oder das erste das komplett abstrakt ist - also es hat wirklich nur diese Farbtupfen -- und - Lionni hat es auch geschrieben ohne Text -- und damals hatte das keine Chance in irgendeinem Verlag das wurde nicht gedruckt - es hiess ehm ein Kinderbuch muss einen Text haben sonst kann man das nicht verstehen und dann hat er - ehm diese zwei - Zeilen geschrieben - die reimen sich auch auf Englisch also Englisch ist original die reimen sich auch im Deutschen und die sind sowohl im Englischen als auch im Deutschen sehr -- flach - also man merkt wirklich die wurden einfach noch geschrieben damits gedruckt wird - aber Lionni steht nicht dahinter er findet das nicht nötig und die sind auch überflüssig -- man braucht die wirklich nicht - also das ist noch spannend als Hintergrund zu wissen - dass man das eigentlich als textlos eben lesen sollte (5)

Die längeren ergänzenden Informationen der Dozentin beziehe ich nur kursorisch in die Rekonstruktion ein. Aus der Untersuchungsperspektive der Wissensordnung ist vor allem bemerkenswert, dass das Buch mit diesen «Hintergrund»-Informationen in seiner Bedeutsamkeit gestärkt wird. Über die Besonderheit, dass es sich dabei ursprünglich um ein textloses Buch handelte, das den Studierenden aber mit Text vorlag, wird nicht nur informiert, sondern die Dozentin bezieht eindeutig eine kritische Position zur nachträglichen Textergänzung. Diese sind «flach», «überflüssig» und «man braucht die wirklich nicht». In der Eindeutigkeit der Positionierung wird sichtbar, dass ein Buch, das als Klassiker gekennzeichnet ist, in der hier untersuchten Wissensordnung über jeden Zweifel erhaben zu sein scheint.¹⁷

4.4.4 «Das kleine Ich bin Ich»¹⁸ als «Lieblingsbuch»

Da das nächste Buch der Liste von Maurice Sendak von keinem der Studierendendemens gewählt wurde, stellt die Dozentin es selbst vor. Weil sich dazu keine Fragen ergeben, fährt die Dozentin folgendermassen fort:

DOZ: Das kleine Ich bin ich – das nächste Buch

STUD 1: ja -- so sieht es aus -- ehm es geht um dieses kleine - ich sag mal Tier - ehm es weiss nicht, was es für ein Tier ist und fragt bei vielen verschiedenen Tieren nach ja gehöre ich zu euch? Bin ich auch ein Pferd? Oder bin ich vielleicht auch ein Schaf? - Und ehm Schluss am Ende - ehm - hat es die Erkenntnis - ich bin ich - ich gehöre nicht - zu den anderen, ich habe keine Gruppe, ich bin einfach ich und es ist auch richtig glücklich damit und erzählt das auch allen - ich bin ich und das ist gut so - und ich würde sagen in diesem Buch gehts auch ehm - in die Selbstfindung -- ehm wer bin ich? Vielleicht gehts auch um Gruppen? Gruppenzugehörigkeit -- als weiteres Thema

17 Es ist lohnenswert, mit dem Buch den Selbsttest zu machen, inwieweit sich ausschliesslich anhand der Illustrationen ein «Handlungskontinuum» (Kurwinkel, 2017, S. 14) nachvollziehen lässt.

18 (Lobe & Weigel, 1972)

Die Rekonstruktion dieser Kurzvorstellung fokussiere ich auf die Frage, welche Aspekte der bisher rekonstruierten Wissensordnung sich an einem Beispiel reproduzieren, das in den Artefakten bereits als frag- oder kritikwürdig gekennzeichnet wurde, welche Aspekte sich angesichts des beabsichtigten Kontrastes aber auch unterscheiden lassen.

Die Studentin stellt das Buch in der erwarteten Kürze vor und schreibt ihm eine positive Botschaft zu. An diesem Buch fällt die Identifizierung des Leitthemas auch einfacher, weshalb die Studentin mit «Selbstfindung» und «Gruppenzugehörigkeit» gleich zwei Vorschläge macht, im Konjunktiv vergleichbar zurückhaltend bezüglich des Geltungsanspruchs wie beim vorherigen Buch.

DOZ: Ja oder eben nicht - oder Ausschluss

STUD 1: Ja - ja Ausschluss ja genau -- ja und auch Akzeptanz sich selber akzeptieren - wie man ist

Die Dozentin greift die Ordnung des Wissens auf, stellt aber als Gegensatz der «Zugehörigkeit» den «Ausschluss» in den Vordergrund. Obwohl die beiden Konzepte wie zwei Seiten einer Medaille zusammengehören, wird damit der Ausschluss der Hauptfigur gegenüber den Sozialgemeinschaften der anderen Tiere in den Vordergrund gerückt und die positive Lesart der Studierenden in Frage gestellt. Die so adressierte bestätigt die Lesart der Dozentin, hält mit ihrer Ergänzung jedoch an der positiven Charakterisierung durch ein weiteres Leitthema fest.

DOZ: mhm mhm ja - gut ja -- danke - dieses Buch von Mira Lobe ist sehr beliebt - im - in Kindergärten vor allem -- es hat auch so eben so eine Anleitung hier wie man so ein Tier basteln kann - ehm es gehört zu den Klassikern aber es ist ein Buch das wie diese -- Kriterien die an Klassiker gestellt werden die lernt ihr auch noch kennen später - die erfüllt es nicht - also es ist kein empfehlenswertes Buch - es ist komisch - einige Seiten sind - bunt andere sind schwarz weiss man kennt- erkennt keine - Regelmässigkeit - nicht einmal abwechselnd glaube ich es durchgehend - einfach vielleicht - weiss nicht muss man Farbe sparen oder so? Ich weiss es nicht was die Überlegung dahinter ist - ehm - ja ein weiterer Kritikpunkt - ja? [Name eines Studenten]?

Die Dozentin widerspricht der positiven Rahmung der Studierenden zwar nicht, beendet die Thematisierung aber so höflich wie klar. In ihren ergänzenden Informationen zum Buch bezieht sie sich aber eindeutig kritisch auf dessen Qualität. Obwohl es «sehr beliebt» ist und von ihr auch als «Klassiker» bezeichnet wird, ist eindeutig: «Es ist kein empfehlenswertes Buch». Diese Setzung argumentiert sie mit den Qualitätskriterien, die sie den Studierenden in Aussicht stellt, und die die Asymmetrie der Wissensordnung erneut verdeutlichen. Nur die Dozentin kennt bisher die Kriterien und kann auf dieser Basis die empirisch beobachtbare

Beliebtheit delegitimieren.¹⁹ Die massive Abwertung zeigt sich in den sprachlichen Betonungen, aber auch in der geringschätzenden, fast lächerlich machenden «weiss nicht muss man Farbe sparen» Bezugnahme auf die Farbgestaltung. Diese starke und eindeutige Positionierung provoziert die folgende, vergewissernde Nachfrage einer Studentin.

STUD 6: Also du findest es ist empfehlenswert - für im Kindergarten anzuwenden oder allgemein die Kriterien werden nicht darin erfüllt?

DOZ: Nein es ist nicht - es ist nicht empfehlenswert -- ein weiterer Punkt der auch darauf eingeht ist dass - in einem guten Buch muss man der Figur der Hauptfigur wie -- muss man eine Entwicklung erkennen -- oder wie das - das Tier die Figur macht eine Entwicklung durch und erkennt am Schluss so wie ich bin bin ich gut - das ist ja eine gute Aussage, aber da gibts auch ganz viele Bücher dazu, aber hier passiert das eben nicht so die Entwicklung, es versucht einfach überall anzudocken in all diesen verschiedenen Tiergruppen und nirgends ist es willkommen und plötzlich hat es dann die Erkenntnis ah ich bin ja ich und das ist ja gut, also es findet keine Entwicklung statt - das -- keine erkennbare Entwicklung - so und hier, da ist die Erkenntnis - und das ist nicht nachvollziehbar (7) das ist eine spezielle Ausgabe hier, es ist in vier Sprachen in einem Buch - das ist eigentlich ein Punkt der gut ist, aber es gibt es auch nur auf Deutsch oder es gibt es auch in ganz vielen anderen Sprachen es ist sehr - verbreitet (5) ja?

STUD 7: Was könnte denn eigentlich der Grund sein, warum es jetzt im Kindergarten trotzdem so beliebt ist, obwohl es gewisse Kriterien nicht erfüllt hat?

DOZ: Also was ich immer wieder sehe, ist dass dieses Viech irgendwann gebastelt wird oder genäht wird

STUD 7: Okay, gut (lacht) alle wollen so eins haben

DOZ: und ich glaube schon, dass diese Aussage ich bin gut das ist ja eigentlich schon eine gute Aussage

STUD 7: Mhm (zustimmend)

DOZ: einfach wie es hier vermittelt wird - das ist nicht gut, aber ich glaube wegen dieser Aussage auch eben deswegen (8) dann - ehm - Helme Heine Freunde?

Die Dozentin positioniert sich hier in der Rolle der pädagogisch motivierten Beurteilerin (Ritter & Ritter, 2015, S. 130), die normative Massstäbe zur Einschätzung der Qualität anlegt. Als weiteres Qualitätskriterium wird die «erkennbare Entwicklung» eingeführt, die im «kleinen Ich bin Ich» gerade nicht gegeben sei. Die nächste Studentin stellt diese Setzung dann auch nicht in Frage, sucht mit ihrer Rückfrage aber doch nach der Erklärung, warum sich das Buch trotz der eindeutigen Kritik so grosser Beliebtheit erfreut. Die Dozentin bezieht sich auf ihre Erfahrung in der Beobachtung des Berufsfeldes und führt die Beliebtheit auf

19 Die bemerkenswerte Differenz der beiden ergänzenden Informationen zum Buch von Lionni einerseits und Liebe andererseits verdeutlicht die Bewertung: Die Vita von Mira Liebe und die Genese des Buches scheinen nicht erwähnenswert.

das literaturfremde Angebot des Bastelns zurück, was von der Studentin dann lachend ratifiziert wird. Das bisher als vernichtend zu kennzeichnende Urteil wird mit «eigentlich ja schon eine gute Aussage» in Teilen relativiert, die Abwertung des Buches bleibt mit dem «Viech» jedoch bestehen.

Die Kontrastierung von «Klassiker» und «Lieblingsbuch» festigt die bisherigen Befunde zur Wissensordnung: Es gibt gute Bilderbücher und es gibt solche, die nicht empfehlenswert sind. Die Eindeutigkeit der Aussagen und die Robustheit der Setzung konstituiert eine Ordnung, in der die Studierenden als diejenigen adressiert werden, die diese Ordnung zunächst nachvollziehen, akzeptieren und sie dann, adressiert als Lehrer:innen, im eigenen Unterricht tradieren und multiplizieren. Die Wissensordnung zielt auf Tradierung des Kanons, die Studierenden sind aufgerufen, dazu beizutragen. Mit der kriteriengeleiteten Kritik des «Lieblingsbuches» und dem aufklärerischen Gestus der Expertin werden die Studierenden zu *Eingeweihten* in ein Set von Kriterien, das Beliebtheit, Basteloptionen und emotionale Affiziertheit als Auswahlkriterien delegitimiert und sie zugleich als pädagogisch-motivierten Beurteilende *einsetzt*.

4.4.5 Kritische Rückfrage der Studierenden

Der letzte Ausschnitt aus dem Datum wird aus zwei Gründen vorgestellt und kursorisch rekonstruiert. Der Ausschnitt lässt sich zum einen als Re-Adressierung der zuvor beschriebenen *Einsetzung* als pädagogisch-motivierte Beurteilende verstehen, zum anderen beinhaltet er im Vergleich mit einer Reihe von anderen Lehrveranstaltungsrekonstruktionen die weitaus kritischste Bezugnahme auf die Aussagen der Lehrenden. Die Situation ereignet sich etwa zehn Minuten später anlässlich der Thematisierung des Buches «Der Regenbogenfisch» (Pfister, 2022),²⁰ das in der Lehrveranstaltung analog zu «Das Kleine Ich bin Ich» von der Dozentin als für den Unterricht nicht geeignet qualifiziert wird.

STUD 8: Ich habe mir auch noch überlegt - also dieses Buch ist ja wahrscheinlich sehr bekannt und deswegen finde ich es würde dafür sprechen, dass wir es trotzdem behandeln, aber dann eben anders weil - weil sonst kennen viele Kinder dieses Buch und interpretieren es lange anders, also falsch

DOZ: stimmt mhm du hast recht

STUD 8: Und wenn man's dann behandelt dann könnte man das korrigieren oder anregen.

DOZ: Ja genau du hast recht - stimmt ehm es ist - es gehört ja auch zu den Klassikern von den Farben her seht ihr das? Es ist wirklich ein Klassikbuch und ihr habt das bestimmt alle als Kind gehabt nehme ich an? (5) ehm genau und dem wie das aufzubrechen das ist - kann auch wichtig sein um den Zugang zur Literatur zu lernen aber vielleicht später auch so ideale Bücher eher beschreiben zu können.

²⁰ Das Buch erschien 2022 in 43. Auflage.

Die ersten beiden Aussagen der Studentin scheinen zunächst im klaren Widerspruch zur Delegitimierung des ‹Regenbogenfischs› als gutem Bilderbuch zu stehen, weil die Bekanntheit dafür spricht, es ‹trotzdem zu behandeln›, obwohl Bekanntheit allein zuvor von der Dozentin als Kriterium in Frage gestellt wurde. In der sich daran anschließenden Wendung, das Buch ‹aber dann eben anders› einzusetzen, um falschen Interpretationen vieler Kinder entgegenzuwirken, positioniert sich die Studierende als ebenso überzeugte wie eigenständig Verantwortliche für die richtige und damit emanzipatorische Interpretation des Buches. Die Studentin markiert damit die vollständige Ratifizierung der zuvor rekonstruierten Wissensordnung und den Vollzug der Einsetzung als Eingeweihte. Es ist ein Ausdruck der Souveränität innerhalb dieser Wissensordnung, nicht nur gute von schlechten Büchern unterscheiden zu können, sondern auch mit schlechten arbeiten zu können, um daran die Kriterien des Guten im Kontrast zu verdeutlichen. Diese souveräne Positionierung wird von der Dozentin bestätigt. Gemeinsam den unaufgeklärten Umgang mit populären Bilderbüchern ‹aufzubrechen›, wird als möglicher alternativer Umgang anerkannt.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zur Bilanzierung der Befunde beziehe ich mich zunächst auf die drei in der Einleitung beschriebenen Ebenen und ergänze danach weitere Aspekte.

1. Die kinderliteraturbezogene ‹Ordnung der Wahrheit›

In prägnanter Verdichtung lässt sich die fachliche Wissensordnung der Auftaktsitzung der Lehrveranstaltung als *Gewissheitsordnung* kennzeichnen. Damit bezeichne ich das rekonstruierte Phänomen, dass auffällige Mehrdeutigkeiten und Anlässe für Nachfragen und Irritationen, die bei beiden hier thematisierten Bilderbüchern deutlich werden, im Adressierungsgeschehen entweder unthematisiert bleiben oder vereindeutigt werden. Studierende werden in einen Kanon von Büchern eingeführt, deren Qualitäten und Eignung für den Einsatz im Unterricht anhand von Kriterien als unzweifelhaft bestimmbar dargestellt und mit den Studierenden in dieser Unzweifelhaftigkeit auch bestimmt werden.

2. Die fachliche Subjektivierung der Studierenden

Die Unzweifelhaftigkeit dieser Setzungen adressiert Studierende situativ als Rezipient:innen und Reproduzent:innen der Wissensordnung in der späteren beruflichen Praxis, worauf sich diese nicht nur bereitwillig, sondern auch engagiert einlassen. Die Beobachtung, dass die kritische Rückfrage der Studierenden die normative Ordnung des adäquaten Umgangs mit Bilderbüchern gerade *nicht* in Frage stellt, sondern ratifiziert und stabilisiert, ist Ausdruck eines Einvernehmens unter den Anwesenden, Bilderbücher als Medium pädagogisch wertvoller Botschaften einzusetzen.

3. Die hochschuldidaktische Bearbeitung des Problems der Mehrdeutigkeit
- Kunze und Wernet (2014) haben anhand der Rekonstruktion von Interaktionen aus Studienseminaren in Deutschland die binäre Unterscheidung von «diskursiver» und «doktrinaler» Praxis geprägt und stellen fest: «Eine Lehr- bzw. Ausbildungspraxis impliziert aus sich heraus immer auch doktrinale Ansprüche. Folgt diese Ausbildungspraxis zugleich materialen Bildungs- und Reflexionsansprüchen, sieht sie sich in einer spezifischen Problemlage. Denn interaktionspraktisch unterläuft eine ihren Gegenstand als etwas Zu-Zeigendes thematisierende Zuwendungshaltung einen Referenzmodus, der den Gegenstand als etwas Zu-Erschließendes anvisiert» (Kunze & Wernet, 2014, S. 165). Kontrastiert man die hier rekonstruierten Lehrveranstaltungsausschnitte mit dieser Unterscheidung, wird der ausgeprägt doktrinale Charakter deutlich.²¹ Die Gewissheit der Dozentin und die Eindeutigkeit der Geltungsansprüche von Kanon und Qualitätskriterien limitieren die Spielräume des (zumindest differenziert) Zu-Erschließenden in der Lehrveranstaltung.

In der Rekonstruktion wurden im Zusammenhang mit der theoretischen Fundierung des Beitrags auch weitere Aspekte deutlich. Auch wenn der *fachdidaktische Diskurs* zu Bilderbüchern nur im Ansatz rezipiert wurde, fallen zwei Aspekte auf: Bezüglich der von der Dozentin ausgewiesenen Referenzliteratur wird auf das Buch von Hering (2016) als pädagogisch programmatischer Schrift deutlich stärker Bezug genommen, als auf das eher analytisch-erkenntnisbezogene Werk von Kurwinkel (2017). Die Adressierung und Einsetzung der Studierenden als zukünftige Lehrer:innen und die Ausblendung des Fraglichen (z. B. zu den Inkongruenzen des «Klassikers» von Lionni) lässt die Vermutung zu, dass vertiefte kinderliteraturwissenschaftliche und primär auf die Gewinnung analytischer Konzepte zielende Auseinandersetzung nicht den Kern der Lehrveranstaltung im weiteren Verlauf ausmachen werden. Im Vergleich mit der folgenden Beschreibung zu Entwicklungen in der Kinderliteraturdidaktik kann die Wissensordnung der Lehrveranstaltung als *traditionell* beschrieben werden: «In den letzten Jahrzehnten betrachten veränderte erziehungswissenschaftliche Paradigmen Kinder eher als Akteure (Fölling-Albers 2010, S. 14), die in pädagogischen Prozessen zu aktiver Sinnbildung und Konstruktion von Erkenntnissen angeregt werden. Entsprechend kommt ihnen auch als Bilderbuchrezipierenden eine veränderte Rolle zu. Dazu finden sich eine Vielzahl von Bilderbüchern, denen es weniger um die Vermittlung einer klaren Botschaft als um die Dekonstruktion textueller Traditionen und die (Re)Konstruktion textueller Versatzstücke geht» (Ritter & Ritter, 2020, S. 130, Fölling-Albers zit. n. Ritter & Ritter).

21 Der Begriff des «Doktrinalen» legt die negative Zuschreibung der Indoktrination nahe. Als analytisches Konzept ist damit jedoch die «Vermittlung kulturell kodifizierter, geschlossener Wissensbestände» (Kunze & Wernet, 2014, S. 165) gemeint, die im vorliegenden Fall eine treffende Beschreibung darstellt.

Das Konzept der Generationenvermittlung (Heinzel, 2020) bildet sich in diesem Zusammenhang in den Daten nicht ab, die Frage, wie Kinder die Bilderbücher rezipieren, ist ‹kein Thema›. Dass angehende Lehrer:innen mit Ungewissheiten und Überraschungen in der Rezeption des Bilderbuch-Kanons durch die Schüler:innen rechnen müssen, wird in der Auftaktsitzung ebenfalls nicht zum Gegenstand. Die Frage, ‹wie grundlegende fachliche Inhalte für den Grundschulunterricht ausgewählt und dort zur Geltung gebracht werden› (Heinzel, 2020, S. 29) kann jedoch nicht umstandslos als ‹Verlängerung› der rekonstruierten Ordnung in den Unterricht gedacht werden. Eine solche Annahme hiesse, den Einfluss der situativen Wissensordnung auf die studentischen Selbstverhältnisse zu überschätzen und deren Möglichkeiten, situativ ihre ‹Mitspielfähigkeit› (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 272) unter Beweis zu stellen und in der beruflichen Praxis dennoch eine andere Wahl zu treffen, zu unterschätzen.

Diese Überlegung führt zur Reflexion der grundlagentheoretischen Bezüge. Die vorliegende Rekonstruktion folgte der Idee der Subjektivierung Studierender in der Wissensordnung einer hochschulischen Lehrveranstaltung und zeigt die Mehrdimensionalität des Geschehens, wie sie Saar postuliert.

«Jedes konkrete Subjekt steht und entsteht in Ordnungen des Wissens, der Macht und der Selbstführung, die ihrerseits historisch spezifisch sind. Subjektivierung ist also nicht der eine grosse Vorgang (etwa der ‹Unterwerfung› unter ein Gesetz, wie es Althusser im eindeutigen Anschluss an Lacan nahe legt), sondern ein mehrdimensionaler Prozess, in dem das Zum-Subjekt-werden für sich und für andere mit vielfachen Formen der Bezugnahme auf das Subjekt durch sich selbst und durch andere – und damit zugleich mit Formen der ‹Objektivierung› – zusammenspielt». (Saar, 2013, S. 22)

Die vorliegende Rekonstruktion schliesst an diese Mehrdimensionalität an, weil das empirische Geschehen sich angesichts des wertschätzenden Umgangs auf der Ebene der Interaktionsgestaltung kaum mit der dramatischen Figur der *Unterwerfung* in Einklang bringen lässt. Dennoch konnte gezeigt werden, wie engagiert sich die Studierenden auf die Wissensordnung einlassen und darin subtil ebenso zu Lehrer:innen gemacht werden, wie sie sich selbst zu Verantwortlichen für die richtige Befassung mit Bilderbüchern machen. Es wurde auch deutlich, dass sowohl die Artefakte zur Lehrveranstaltung als auch die Bilderbücher als ‹Formen der Objektivierung› zur Entwicklung der entsprechenden Selbstverhältnisse beitragen.

Das Konzept des *Adressanden* als dritter Stelle im Adressierungsgeschehen bewährt sich in diesem Beitrag (erneut). Am Beispiel der Bilderbücher wird deutlich, dass diese als Adressanden bestimmte ‹Botschaften› beinhalten, bzw. je nach Ausgestaltung mehr oder weniger eindeutige Lesarten nahelegen, aber in keinem Fall beliebig sind und damit Einfluss auf Identifikation, Selbstverhältnisse und die relationalen Bezugnahmen darauf nehmen. Diese Eigenschaft ist allerdings beim

Bilderbuch, bzw. Literatur generell nicht überraschend, weil diese Artefakte doch von Menschen für den Zweck hergestellt werden, andere Menschen z. B. ästhetisch *anzusprechen*.

In methodischer Hinsicht stand die Erarbeitung des Beitrags in der Spannung, zu jeder Sequenz die detailliert nachvollziehbare Rekonstruktion anhand der postulierten Leitfragen vorzunehmen, dabei aber über die vielfache Wiederholung derselben die Lesbarkeit wesentlich zu beeinträchtigen. Die «methodische Kontrolle» (Wernet, 2009, S. 9) der Rekonstruktion wurde zugunsten der Lesbarkeit und damit der Darstellungslogik zurückgestellt, auch weil der Beitrag mit Artefakten und Ausschnitten der Adressierungspraktiken im Umfang von etwa 15 Minuten des Verlaufs der Lehrveranstaltung sonst nicht mehr im Rahmen eines Beitrags zum vorliegenden Band darstellbar gewesen wäre. Dass die Befunde mindestens *im Sinne der Leitfragen* zustande gekommen sind, sollte jedoch deutlich geworden sein.

Die Generalisierbarkeit der analytischen Befunde des Beitrags könnte mit dem Hinweis in Frage gestellt werden, dass es sich bei der rekonstruierten Veranstaltung offensichtlich um eine kurze Einführung mit dem Ziel des Überblicks handelte, und Vertiefung und kritische Auseinandersetzung noch im Verlauf des Semesters stattfinden würden. Das ist auf der Basis der vorliegenden Daten nicht auszuschließen. Die hohe Passung zwischen dem von der Dozentin referenzierten Fachdiskurs, den eingesetzten Artefakten und den Adressierungspraktiken weist jedoch über die hier dokumentierte Situation hinaus und lässt es unwahrscheinlich erscheinen, dass z. B. die Gütekriterien im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung zum Gegenstand diskursiver Aushandlung würden.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Springer VS.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Klinkhardt.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2023). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Foucault, M. (1992 [1975]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Gibson, J. J. (1982 [1979]). *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. Urban & Schwarzenberg.

- Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2020). Das Konzept der Generationenvermittlung. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill, & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern* (S. 19–37). Klinkhardt.
- Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Klett Kallmeyer.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning, & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). transcript.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). transcript.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 41–53). Springer VS.
- Kollosche, D. (2015). *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung*. Springer Spektrum.
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 234–235.
- Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15(2), 161–179.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Narr Francke Attempto.
- Leonhard, M. (2023). „Sie würden dann fast übergreifig in der Nähe, die Sie herstellen“ – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 253–268. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00180-3>
- Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023a). Ungenügend. Zur Relationalität und Relativität von Wissen und Können im Studium zum Lehrberuf. *SEMINAR*, 29(3), 135–149. <https://doi.org/10.3278/SEM2303W011>
- Leonhard, M., & Leonhard, T. (2023b). «Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...». Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn*, 24(1), 47–73. <https://doi.org/10.1515/sosi-2023-0002>
- Leonhard, T., Güvenç, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 23(3), [83 Absätze]. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992>
- Lionni, L. (1962). *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Oetinger.
- Lobe, M., & Weigel, S. (1972). *Das kleine Ich bin Ich*. Jungbrunnen.
- Oetken, M. (2008). *Bilderbücher der 1990er Jahre: Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption*. Carl von Ossietzky Universität.
- Otzen, A., & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität.

- Pfister, M. (2022). *Der Regenbogenfisch*. NordSüd.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Mießke, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.
- Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier, & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 103–122). Springer VS.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität - revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.
- Ricken, N., & Rose, N. (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20–67). Beltz Juventa.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93(3), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (Hrsg.). (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.
- Rist, K. (2022). *Rezeptionsprozesse im Umgang mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs. Eine qualitativ-empirische Studie mit Leseanfänger*innen*. Springer VS.
- Ritter, A., & Ritter, M. (2015). Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung. In R. Freudenberg, & P. Josting (Hrsg.), *Norm und Normüberschreitungen in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen* (S. 127–141). kopaed.
- Ritter, A., & Ritter, M. (2020). Was soll und was nicht sein darf? Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl. In F. Schmidt, & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 111–125). Peter Lang.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.
- Schneider, L., & Görrissen, J. (2017). *Lesemaus 56: Conni geht zur Zahnärztin*. Carlsen.
- Uhl, B. J. (2021). Pragmatikerwerb und Kinderliteratur in der Grundschule: Mit textlosen Bilderbüchern protoliterale und protoliterare Erzählfähigkeiten fördern. In K. Börjesson, & J. Meibauer (Hrsg.), *Pragmatikerwerb und Kinderliteratur* (S. 177–205). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. VS.

Autorin

Leonhard, Melanie

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur für Sachunterricht und seine Didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik Naturwissenschaften und Technik, Didaktik des Sachunterrichts, rekonstruktive Forschung zu Anerkennungs-, Macht- und Wissensordnungen in der Hochschullehre

E-Mail: melanie.leonhard@fhnw.ch