

Jana Mikota
Nadine J. Schmidt

Erstleselektur: Theorie, Geschichte, Analyse und Wertung



Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur.
Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur
in Grundschule und Sekundarstufe I fördern | Band 2

Jana Mikota
Nadine J. Schmidt

**Erstleselektur:
Theorie, Geschichte,
Analyse und Wertung**



Jana Mikota
Nadine J. Schmidt

**Erstleselektur:
Theorie, Geschichte,
Analyse und Wertung**

Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur.

Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur
in Grundschule und Sekundarstufe I fördern | Band 2

Gefördert durch die Sparkassenstiftung
ZUKUNFT

Impressum

Herausgeberinnen:

Dr. Jana Mikota, Dr. Nadine Jessica Schmidt
SCHRIFT-KULTUR. Forschungsstelle sprachliche und
literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter,
Germanistisches Seminar, Philosophische Fakultät,
Universität Siegen
Hölderlinstr. 5, 57076 Siegen
schrift-kultur.forschungsstelle@phil.uni-siegen.de
www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur

Redaktion und Satz:

Kordula Lindner-Jarchow M.A.

Titelmotiv:

© Hanni Müller-Kranzhoff, 2020

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2024: universi – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-165-5

DOI doi.org/10.25819/ubsi/10483

Thema des nächsten Bandes:

Schule in der Kinder- und Jugendliteratur

Diese Publikation erscheint unter:



INHALT

Vorwort	
Einordnung in die Reihe	
<i>Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur</i>	7
Erstleseliteratur:	
Annäherungen an ein „unterschätztes“	
Kindermedium	11
Geschichte der Erstleseliteratur:	
Ein exemplarischer Blick auf ausgewählte	
Erstlesekonzepte von Verlagen	
Einführendes	27
Die Verlage Loewe und Arena	32
Erstleseliteratur aus Autor*innen-Perspektive.	
Werkstattgespräche und Wertung ausgewählter	
Erstlesebücher	
Christian Seltsmann	85
Judith Allert	95
Rüdiger Bertram	104
Stefanie Taschinski	111
Analysekriterien für Erstleseliteratur auf 7 Ebenen	121
14 Kriterien für „gute“ Erstleseliteratur.	
Ein Systematisierungsversuch	131
Literaturverzeichnis	139

VORWORT

Einordnung in die Reihe *Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur*

Mit der vorliegenden Publikation liegt der zweite Band der Reihe *Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe I fördern* vor. Die Siegener Reihe zielt darauf ab, Kinder- und Jugendliteratur und eine nachhaltige, literarästhetische Lesehaltung miteinander zu verbinden. Während im ersten Band, der 2020 unter dem Titel *Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum* erschienen ist, speziell das Genre der Kriminalliteratur (Theorie, Geschichte und Didaktik) im Fokus stand, geht es in der zweiten Veröffentlichung der Reihe um ein bislang in der Forschung noch weithin stark vernachlässigtes Kindermedium: die sogenannte „Erstleselektur“.

Mit dem vorgelegten Band soll der (sich als äußerst heterogen präsentierende) Bereich der Erstleselektur intensiver in den Blickpunkt der Forschungsbemühungen gerückt werden. Ein zentrales Ziel der Publikation ist es, den literarischen Gegenstand näher zu untersuchen und aufzuzeigen, dass es sich bei Weitem nicht immer um ‚banale‘ oder ‚triviale‘ Lesestoffe handelt, die der eingehenderen literaturwissenschaftlichen Analyse nicht bedürfen, sondern dass der Bereich der Erstleselektur vielfältig ist und sich hier literarästhetisch anspruchsvolle Texte wiederfinden, die mitnichten als bloßes ‚Lesefutter‘ wahrzunehmen sind und insbesondere das literarische Lernen fördern – was wiederum die Bücher für den Einsatz in der Grundschule besonders vielversprechend macht.

Es ist aber zu betonen, dass hier auch Erstlesebüchern im Sinne einer ‚reinen‘ Lesefutter-Literatur nicht ihr Potential für

die Leseförderung und die Stärkung der Lesemotivation abgesprochen werden soll – im Gegenteil: Vor dem Hintergrund der aktuellen IGLU-Ergebnisse 2021 erscheint es umso wichtiger, Kinder an das Lesen spannender Geschichten zu führen und ihnen Lust auf Bücher zu machen. Der Begriff „Lesefutter“ soll also nicht pejorativ verstanden werden. Dennoch geht es im Folgenden darum, darzulegen, dass insbesondere ambitionierte, literarästhetisch raffiniert angelegte Erstleseliteratur noch mehr zu bieten hat, und zwar im Kontext der Förderung literarästhetischer Kompetenzen.

Im vorliegenden Band soll es daher zunächst darum gehen, den literarischen Gegenstand der Erstleseliteratur genauer zu untersuchen. Dafür ist es notwendig, zunächst definitorische Annäherungen an das komplexe Kindermedium anzustreben, denn die Erstleseliteratur wird nicht nur häufig unterschiedlich weit (oder eng) gefasst, sondern ist auch entsprechend heterogen angelegt. Vorwiegend stehen dabei fiktionale Erstlesebücher in Printform im Fokus.

Darüber hinaus stellt sich ein Einblick in die Geschichte der Erstleseliteratur als ein Forschungsdesiderat dar. Es existieren in diesem Kontext bislang nur wenige Untersuchungen (vgl. aber z. B. Schmideler 2019), obgleich die literarhistorischen Grundlagen wesentlich sind für eine nähere Beschäftigung mit dem Gegenstand. Von daher soll in dem vorliegenden Band am Beispiel von zwei Erstlesekonzepten der Verlage Loewe und Arena, die seit Jahrzehnten Erstlesebücher im engeren Sinne veröffentlichen, eine Rekonstruktion der Entwicklungen im Bereich der Erstleseliteratur im Mittelpunkt stehen.

Anschließend wird es speziell um die Autor*innenperspektive gehen, denn auch dieser Blickwinkel gehört zur näheren Erfassung des noch weithin unerforschten Bereichs der Erstleseliteratur unabdingbar dazu. Wie nehmen Schriftsteller*innen, die Erstleseliteratur verfassen, diesen Gegenstand selbst wahr? Wie schwer oder leicht ist es, Erst-

lesebücher zu schreiben, die vor allem auch ästhetischen Ansprüchen genügen soll(t)en? Worauf muss geachtet werden und was ist den Autor*innen besonders wichtig, um sich in der Vielfalt der Neuerscheinungen hervorzuheben? Beispielfhaft werden einzelne Autor*innen interviewt und deren literarische Werke kurz vorgestellt bzw. bewertet, sodass ein Einblick in das Schaffen ermöglicht wird. Im Fokus stehen die renommierten Schriftsteller*innen Christian Seltmann, Judith Allert, Rüdiger Bertram und Stefanie Taschinski, die bereits mehrfach erfolgreich Bücher im Bereich der Erstleselektur veröffentlicht haben.

Im letzten Teil soll dann ein Versuch unternommen werden, erstmals literaturwissenschaftliche Analysedimensionen für die Beschäftigung speziell mit Erstleselektur aufzustellen sowie Wertungskriterien zu entwickeln, um literarische Texte eingehender zu analysieren und bewerten zu können. Dies ist für die (auch vor allem schulische) Textauswahl umso relevanter, zumal eine Vielzahl an Verlagen (ca. 20) Jahr für Jahr Erstlesebücher in regelmäßigen Abständen veröffentlicht und eine mögliche Orientierungsgrundlage im Dickicht der Vielfalt der Neuerscheinungen daher besonders sinnvoll erscheint. Die Kriterien haben insbesondere auch das literarische Lernen im Blick und sind daher zuvorderst für den didaktischen Kontext relevant.

Der vorliegende Band fokussiert sich damit auf die Bereiche Theorie, Geschichte, Analyse und Wertung, die grundlegend sind, um darauf aufbauend didaktische Überlegungen anzustreben. Ein weiterer Band, der speziell empirische Untersuchungen und didaktische Fragestellungen im Blick hat, ist in Planung.

Wir danken Jana Schmidt sehr herzlich für die gründlichen Korrekturarbeiten an diesem Manuskript.

Jana Mikota, Nadine J. Schmidt,
im Oktober 2023

Erstleselektur: Annäherungen an ein „unterschätztes“ Kindermedium

„Erstleselektur“ wird im wissenschaftlichen Forschungsdiskurs der Kinder- und Jugendliteratur gegenwärtig noch immer stark vernachlässigt und unterschätzt (vgl. Nefzer 2015, S. 30)¹ – insbesondere, weil sie sich immer noch sehr häufig der nur scheinbar verallgemeinerbaren Kritik einer literarästhetisch minderwertvollen Gestaltung und einer oberflächlichen Ausrichtung an ‚beliebten‘, oft trivialen, Themen aussetzen muss. Systematische, repräsentative und differenzierte Forschungsarbeiten speziell zum literarästhetischen Potential der Erstleselektur stehen nach wie vor aus – wobei zumindest wenige bislang erschienene Forschungsbeiträge (vgl. nur etwa die Beiträge in *kjle&m* 2019 [19.4], Schilcher 2019 oder Schmidt 2023) sowie die monatlich ausgezeichneten „Leseknirpse“² im Kontext des Siegener „S-P-E-L-L“-Preises auch in erster Linie die literarästhetischen Dimensionen von Erstleselektur dezidiert in den Blick nehmen. Gudrun Stenzel konstatierte schon 2009, dass sich „die literarische Qualität [...] ebenso wie die illustratorische“ zunehmend im Laufe der Jahrzehnte „verbessert“ habe (Stenzel 2009, S. 2). Um „von einer ‚Revolution‘ im Erstlesebuch zu sprechen“, so betont es wiederum Stephanie Jentgens im Jahre 2019, sei es zwar immer noch viel „zu früh“, dafür aber gebe es signifikante „Anzeichen dafür, dass sich im Angebot für Erstlesende etwas verändert hat und zunehmend

1 Nefzer 2015, S. 30 schreibt hierzu: „Wie es scheint, ist Erstleselektur derzeit die am meisten unterschätzte kinderliterarische Gattung.“
2 Vgl. die Homepage: www.spell.phil.uni-siegen.de.

ein Bewusstsein für Qualität entsteht“ (Jentgens 2019, S. 9). Diese zunehmende ästhetische Qualität der Literatur muss, so der Ausgangspunkt der vorliegenden Publikation, vermehrt in den Blickpunkt der Forschungsbemühungen rücken. Der hier vorgelegte Band möchte hierzu einen Beitrag leisten.

„Erstleselektur“ meint im Folgenden zunächst jene ersten literarischen Texte in Buchform, die Leseanfänger*innen weitestgehend autonom, vollständig und sinnverstehend lesen (sollen/können) (vgl. Oeste 2012, S. 21). In Anlehnung an Sandra Siewert stehen dabei insbesondere (aber nicht nur) „Erstlesebücher im Fokus, die auch als solche ausgewiesen sind (durch Zugehörigkeit zu einer Erstlesereihe, durch entsprechende Hinweise auf dem Cover etc.)“ (Siewert 2019, S. 60). Diese Werke „erleichtern den Kindern die selbständige Lektüre und sind insofern ein wichtiges Medium für die Bestätigung von Lernfortschritten“ (Jentgens 2013, S. 43). Bereits ein Buch für Kinder im Erstlesebereich aber kann Polyvalenzen aufweisen, zu leerstellenfüllender Sinnstiftung animieren und ästhetisch so ausgestaltet sein, dass es mit einfachen, aber prägnanten literarischen Stilmitteln arbeitet.³ Das können metaphorische Wendungen, Vergleiche, Parallelismen, (gereimte) Sprachspiele, anaphorische Wortwiederholungen, Assonanzen oder Alliterationen sein – genauso wie viele weitere kunstvolle rhetorische Figuren und Tropen.

Bei Erstlesebüchern, also Büchern, die – in wie auch immer ausgestalteter Art und Weise – in „Layout, Umfang, Syntax und Semantik auf die Fähigkeiten der Kinder während des Lesenslernens Rücksicht nehmen“ (Stenzel 2009, S. 1) und „das erste selbstständige und sinnentnehmende Lesen, d.h. Dekodieren zusammenhängender Texte in Buchform“ fördern (sollen), besteht die Gefahr, dass sie ein „Zwischentief markieren, mit dem sie zunächst hinter ihren bereits im Kleinkind-

3 Vgl. hierzu auch die so genannten „Leseknirpse“ des Siegener S-P-E-L-L-Preises (www.spell.phil.uni-siegen.de).

alter erworbenen literarischen Kompetenzen zurückbleiben“ (Oeste 2012, S. 28). Dies darf nicht sein, es wäre sogar fatal, und daher sollten auch Erstlesebücher – im Rahmen ihrer durchaus eingeschränkten, aber nicht zu unterschätzenden Möglichkeiten – mit möglichst ästhetisch ambitionierten „*Text-Bild-Symbiose[n]*“ (als „Oberbegriff für das visuell-verbale Erzählen“, Granzow 2020, S. 220) arbeiten, die obendrein ein nicht zu vernachlässigendes didaktisches Potential haben, denn „Text-Bild-Verbünde eröffnen kraft ihrer multiplen Bedeutungsträger, die aus verschiedenen inhärenten Zeichensystemen erwachsen, diverse Zugriffsmöglichkeiten zur erzählten Welt, was sich förderlich auf das Textverstehen auswirkt“ (ebd., S. 228). Daneben fördern und unterstützen sie das Kurzzeitgedächtnis, erhöhen das Identifikationspotential, evozieren Stimmungen und Emotionen in besonderem Maße und steigern, bei ästhetisch gelungenen Text-Bild-Verbänden, die Mehrdeutigkeit der Werke (vgl. ebd.). In der Forschung ist die Bedeutung der Bildebene schon seit Längerem bekannt, wie es auch vor allem Peter Conrady konstatiert hat:

Illustrationen müssen das ganze Buch begleiten. Bilder sollten nicht nur illustrieren oder gar lediglich die Druckseite auflockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Sie orientieren sich jeweils am inhaltlichen Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen. Bewusst müssen einige Illustrationen so gestaltet sein, dass sie zum Weitermachen und Weiterfragen verlocken. (Conrady 1988, S. 9)

Bei Stenzel (2019) werden die Illustrationen indes vernachlässigt. Nichtsdestotrotz dominiert in der Forschung nach wie vor ihr Definitionsversuch. Sie fasst „Erstleseliteratur“ als jene Bücher auf,

die in Layout, Umfang, Syntax und Semantik auf die Fähigkeiten der Kinder während des Lesenlernens Rücksicht nehmen. Dadurch sind Kinder schon während des beginnenden Schriftspracherwerbs in der Lage, Bücher selbstständig und vollständig zu lesen. (Stenzel 2009, S. 1)

Mit Blick speziell auf die bildliche Ebene ist zunächst festzuhalten, dass den jungen Rezipient*innen noch oftmals keine ambitionierten und besonders raffiniert angelegten Text-Bild-Relationen zugetraut werden, auch wenn Forscher*innen bisweilen betonen, dass sich die Illustration „zunehmend von ihrer Rolle als nachgeordnetem Beiwerk“ (Wildeisen 2015, S. 18) emanzipiere. Sarah Wildeisen moniert, dass sich „Ausagen über die Aufgabe der Illustrationen in Erstlesebüchern [...] wie folgt zusammenfassen [lassen würden]“:

Sie sollen das Lesenlernen erleichtern, indem sie das Buch verschönern, die Textmenge pro Seite verringern und das schwarze Gittergestrüpp aus Buchstaben auflockern. Denn anders als Text, den es (mühsam) zu decodieren gilt, erschließen sich Bilder unmittelbar und gelten als leicht verständlich. Vergessen wird dabei oft, dass Bildern Bedeutungen zu entnehmen, ein komplexer und viel früher einsetzender Entwicklungsprozess im Leben eines Menschen ist und Illustrationen für Leseanfänger anspruchsvoller sein könnten. (ebd.)

Sicherlich: Es gibt zur Genüge Bildillustrationen in Büchern für Erstlesende zu verzeichnen, die mit der schriftsprachlichen Ebene keine kunstvoll verwobene und untrennbare Einheit bilden, die lediglich als schmückendes und actionreiches ‚Beiwerk‘ ihre Geltung erhalten oder sich als derart großformatig präsentieren, dass der Eindruck vermittelt wird, die Illustrationen würden lediglich dem ‚banalen‘ Seitenbefüllen zweckdienlich sein. Dabei sollen die Bücher offenbar nicht zu

textlastig wirken und die Kinder durch viele bunte Farben sowie große Bilder ‚am Ball‘ gehalten werden. Mit dem in der Fachdidaktik prominent hervorgehobenen ‚literarischen Lernen‘ (vgl. Spinner 2006) bzw. mit ästhetisch-künstlerischer Bildung hat dies wenig zu tun. Die aktuelle Vielfalt der Erstleseliteratur hat jedoch auch literarästhetisch hochambitionierte Text-Bild-Kombinationen zu bieten, die in ihrem Anspruch weit über das ‚bloße‘ Lesenlernen hinausgehen. Gerade für die erste Lesestufe, also für das erste Lesen von Seiten der noch ungeübten Leseanfänger*innen, die noch am Anfang ihres Leselernprozesses stehen, ist dies auch besonders wichtig, da die Bilder nicht nur einen zusätzlichen literarischen Gesprächs- und Reflexionsanlass bieten, sondern darüber hinaus das Kind dort abholen, wo es bestenfalls bei der Rezeption von Bilderbüchern auch ‚aufzufangen‘ ist, nämlich beim genussvollen Verweilen auf der bildlichen Ebene. Warum sollten die Bilder nun, wo das Kind anfängt zu lesen, eine weniger große Rolle spielen? Den Kindern von nun an zu vermitteln, es ginge nur noch um die (oftmals sehr mühselig zu erwerbende) Schriftsprache, wäre sicherlich kein adäquater Ansatz. Vielmehr haben Erstlesetexte auch mit Blick auf die Text-Bild-Relation eine ‚Überleitungsfunktion‘, die berücksichtigen sollte, dass Kinder schon früh von visuellen Codes geprägt sind. Vorliterale Praktiken mit visuellem Reiz vermindern also das Ungewohnte und Neuartige der komplexen Schriftlektüre und das Kind kann einen Teil des Vertrauten wiedererkennen und ‚mitnehmen‘.

Stenzel (2009) fasst mit ihrer viel beachteten Definition die Erstleseliteratur darüber hinaus sehr funktional; sie dient ihrem Ansatz zufolge vor allem dem Lesenlernen und die Kinder sollen die Bücher selbstständig lesen. Dies bedeutet jedoch auch, dass die Auswahl der Themen nicht zu komplex sein darf und eine Anschlusskommunikation nicht zwingend notwendig erscheint. Vernachlässigt wird hierbei jedoch, dass die Erstleseliteratur zwar nicht die erste Begegnung der Kinder

mit Literatur sein muss, aber dass sie neben dem Lesenlernen auch das literarische und visuelle Lernen fördern kann. Neben der funktionalen können der Erstleseliteratur daher auch ästhetische und hedonistische Bedeutungsdimensionen zugeschrieben werden.

Die Erstleseliteratur in den Reihen der meisten Verlage wird explizit als „Erstleseliteratur“ ausgewiesen, etwa mit bestimmten Reihentiteln wie *Lesemaus*, *Bücherbär* oder *Lesestarter* und es wird mit den Zuordnungen zu Lesestufen gearbeitet. Hinzu kommt didaktisches Material, denn die Bücher aus den genannten Reihen haben vielfach Rätselaufgaben, um das Leseverständnis der Kinder zu überprüfen. Die Lesestufen orientieren sich an Modellen des Schriftspracherwerbs und lassen sich wie folgt beschreiben (nach Stenzel 2009, S. 15–22):

Lesestufe 1: Beginn des Leselernprozesses

Lesestufe 2: Stabilisierung des Lesens im Leselernprozess

Lesestufe 3: Stabilisierung des flüssigen sinn-
entnehmenden Lesens

Lesestufe 4: Übergang zu allen kinderliterarischen Texten,
flüssiges Lesen

In der sporadischen Forschung wird Erstleseliteratur vor allem als Literatur für ungeübte Leseanfänger*innen betrachtet (vgl. u. a. Brügelmann / Brinkmann 2020), die Funktion des Lesenlernens steht im Vordergrund, literarästhetische Kriterien sind sekundär und Kinderbücher, die etwa hinsichtlich des Satzbaus und der Wortwahl ebenfalls eine Nähe zur Erstleseliteratur haben, spielen in diesem Diskurs keine Rolle (vgl. auch Siewert 2019, S. 60). Man sollte jedoch den Bereich der Erstleseliteratur auch weiter fassen und ebenfalls längere Geschichten, die etwa den ‚leichten‘ Übergang zum Kinderroman markieren oder diesen erleichtern möchten, nicht vernachlässigen. Ähnlich wie das Feld der Erstleseliteratur weit ist, ist auch die Gruppe der Leseanfänger*innen sehr heterogen. Nefzers Be-

griff der „Zweitleseliteratur“ ist ein Ansatz (vgl. hierzu Nefzer 2016, S. 29), der dies berücksichtigt. Als „Zweitlesebücher“ werden jene Texte verstanden, die ein weiterführendes Lesen für etwas geübtere Leseanfänger*innen unterstützen und das literarische Lernen fördern. Sie stehen zwischen der Erstleseliteratur für die ungeübten Leseanfänger*innen und der Übergangsliteratur zum Kinderroman für fortgeschrittenere Kinder.

In Anlehnung an die Kriterienkataloge von Peter Conrady und Gudrun Stenzel soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, den Begriff der Erstleseliteratur zu weiten. Diese Unterscheidung unterstützt eine systematische Leseförderung, denn gerade die Vielfalt jener Texte, die unter dem Begriff „Erstleseliteratur“ summiert wird, ist mitunter verwirrend. Erstleseliteratur im weiten Sinne bezieht sich damit auf die folgenden drei Bereiche / Lesestufen:

„Erstleseliteratur“ im engen Sinne
(erstes Lesen für ungeübte Leseanfänger*innen)

Syntax, Semantik, Sprache

- Je einfacher die Satzkonstruktionen sind, desto einfacher ist es für das Kind, dem Satz zu folgen.
- Eindeutige Bedeutungen, die semantisch zusammenhängen, erleichtern dem Kind das Erfassen der Bedeutungen und Zusammenhänge.
- Abstrakte Begriffe sind schwieriger zu erfassen als konkrete, bildlich vorstellbare Begriffe und sollten vermieden werden.
- Schwierige, nicht eindeutige Wörter (Fremdwörter, Komposita) sind schwieriger zu erlesen als kurze und eindeutige und sollten ebenfalls vermieden werden.
- Die Syntax sollte für das Kind subjektiv regelhaft und erwartbar sein, sollte so sein, wie das lesende Kind sie er-

warten wird, also im weitesten Sinne der Alltagssprache des Kindes angenähert.

- Wörtliche Rede erleichtert es den Kindern, dem Text und der Handlung zu folgen, indirekte Rede ist indes schwieriger nachzuvollziehen.

Inhalt/Erzählstruktur

- An die Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfende Inhalte sind für diese schneller und unkomplizierter verständlich.
- Identifikationsfiguren im Alter der Kinder erleichtern die Perspektivenübernahme.
- Es gibt ein überschaubares Figurenarsenal (sehr wenige Figuren).
- Ein eindeutiges Geschehen, das die Erwartungen der Kinder erfüllt, ist einfacher nachzuvollziehen.
- Die Überschriften und Illustrationen sollen, um das Verstehen zu erleichtern, in eindeutigem Zusammenhang mit dem zu lesenden Text stehen.
- Zeitsprünge und Perspektivwechsel erschweren den Kindern, dem Geschehen zu folgen.
- Literarische Leerstellen betreffen die Text- *oder* die Bildebene (nicht beide Ebenen) und werden sehr behutsam eingesetzt.

Illustrationen

- Die Illustrationen laden ein, zu lesen, zu verweilen, zu fragen und nachzudenken.
- Die Illustrationen müssen den Text begleiten und orientieren sich jeweils am inhaltlichen Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen.
- Es kommen u. a. auch Bildergeschichten zum Einsatz, die den komplexen Leseprozess zeitweilig entlasten, dafür aber die *visual literacy* fördern.

Beispiele

Judith Allert: *Detektivgeschichten*. Mit Bildern von Tessa Rath.

Ravensburg: Ravensburger 2021 (Leserabe; 1. Lesestufe).

Habersack, Charlotte: *Torkel*. Mit Bildern von Susanne

Göhlich. München: Tulipan 2019 (Abc-Reihe).



„Zweitleseliteratur“

(weiterführendes Lesen für geübtere Leseanfänger*innen)

Syntax, Semantik, Sprache

- Die Satzkonstruktionen können bereits etwas komplexer sein, sollten aber nicht über Haupt- und Nebensatz hinausgehen.
- Literarische Mittel (etwa Metaphern, Vergleiche) können behutsam eingesetzt werden.
- Neologismen werden ebenso wie abstrakte Begriffe und Komposita behutsam verwendet; führen so das Kind in die literarische Welt ein.
- Die Syntax sollte weitestgehend für die Kinder subjektiv regelhaft und erwartbar sein, aber: Die Alltagssprache kann verlassen werden.
- Neben der wörtlichen Rede können auch Gedanken und indirekte Rede eingeführt werden.

Inhalt / Erzählstruktur

- Die Alltagserfahrungen der Kinder werden langsam erweitert; neue Themen tauchen auf.
- Identifikationsfiguren im Alter der Kinder erleichtern die Perspektivenübernahme.
- Es gibt nach wie vor ein überschaubares Figurenarsenal.
- Es ist ein eindeutiges Geschehen und eine einsträngige Handlung auszumachen.
- Überschriften sind nicht zwingend notwendig.
- Illustrationen müssen nicht auf jeder Seite sein; sie sollten den Text ergänzen.
- Zeitsprünge und Perspektivenwechsel erschweren den Zugang, können aber dennoch schon behutsam eingesetzt werden.
- Der Ich-Erzähler, der für Kinder herausfordernder ist, ist möglich und fordert zur (bereits etwas komplexer angelegten) Perspektivenübernahme heraus.

- Es wird vermehrt mit Leerstellen gearbeitet, die die Text- oder die Bildebene betreffen.

Illustrationen

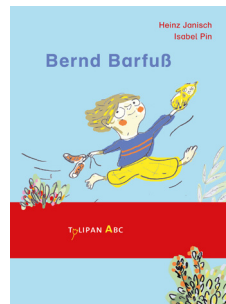
- Die Illustrationen müssen den Text nicht mehr zwingend begleiten, können es aber.
- Sie nutzen inhaltliche Zusammenhänge, ergänzen diese um Mimik, Gestik oder Raumgestaltung.
- Sie laden zum komplexeren Weiterdenken ein und können vermehrt Leerstellen aufweisen.

Beispiele

Luise Holthausen: *Die Baumretter*. Mit Illustrationen von Iris Hardt. Frankfurt am Main: Fischer DUDEN Kinderbuch 2020 (Leseprofis; 2. Klasse).

Rüdiger Bertram: *Werwolf wider Willen*. Mit Illustrationen von Ka Schmitz. München: Tulipan 2022 (Abc-Reihe).

Heinz Janisch: *Bernd Barfuß*. Mit Illustrationen von Isabel Pin. München: Tulipan 2022 (Abc-Reihe).



„Übergangsliteratur“ zum Kinderroman

(weiterführendes Lesen auf dem Weg zum flüssigeren Lesen für fortgeschrittene Leseanfänger*innen)

Syntax, Semantik, Sprache

- Die Satzkonstruktionen können parataktisch und hypotaktisch sein.
- Hypotaxe und Parataxe sollten sich abwechseln.
- Literarische Mittel, mithin das Spiel mit der literarischen Sprache, werden vermehrt eingesetzt.
- Abstraktere Begriffe sind möglich, werden aber ebenfalls noch behutsam eingesetzt.
- Es wird bisweilen auch mit etwas schwerer zu dechiffrierenden Komposita gearbeitet.
- Es gibt weniger wörtliche Rede und die Erzählerrede dominiert bisweilen.

Inhalt / Erzählstruktur

- Auffällig ist eine erneute Ausweitung der Themen, die nicht mehr unbedingt bereits bekannt sein müssen, sondern vermehrt herausfordern und den Blick auf die empirische Lebenswelt weiten.
- Das Figurenarsenal kann komplexer werden.
- Die Figuren sind zunehmend mehrdimensional, dynamisch und fordern zu einer zunehmend reflektierten Perspektivenübernahme heraus.
- Zeitsprünge und Perspektivwechsel werden behutsam eingesetzt.
- Der Ich-Erzähler kommt häufiger vor.
- Es sind zunehmend komplexere literarische Leerstellen vorhanden, die herausfordern und zum Nachdenken anregen.

Illustrationen

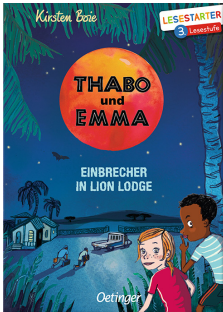
- Sie werden sparsamer eingesetzt und sind nicht mehr dominant, denn die Schriftebene steht eindeutig im Fokus.
- Sie können zum komplexeren Nachdenken anregen und vermehrt literarische Leerstellen anbieten.

Beispiele

Kirsten Boie: *Thabo und Emma*. Bd. 3: Einbrecher in Lion Logde. Hamburg: Oetinger 2020 (Lesestarter; 3. Lesestufe).

Stefan Gemmel: *Im Licht der Zauberkegel: Der Dschuha und der Eselritt*. Mit Illustrationen von Sarah Tabea Hinrichs. Hamburg: Carlsen 2023 (Einfach Lesen lernen).

Sara Ohlsson: *Fanny ist die Beste*. Mit Illustrationen von Jutta Bauer. Frankfurt a. M.: Moritz 2020 (Reihe: Für alle, die schon gerne selber lesen).



Andere Forscher*innen nutzen vielfach einen engeren Ansatz. Siewert beispielsweise geht von einem engen Begriff aus und klammert so weitere Medien, die zum Lesenlernen dienen, aus (vgl. Siewert 2019, S. 60).

Zur Erstleseliteratur im weiten Sinne gehören neben den Erstlesebüchern in Printform aber auch digitale Formate von Erstleseangeboten, Hörversionen zu Erstlesetexten oder aber auch Fibeln und ABC-Bücher, die die Kinder im Prozess des

Lesenlernens unterstützen und eng verzahnt sind mit den didaktischen Entwicklungen. Die marginale Forschung im Bereich der Erstleseliteratur grenzt sich von den letztgenannten Medien nur teilweise ab, argumentiert mit einem engen und einem weiten Begriff, ohne den Gegenstand in seiner Ganzheit zu erfassen.

Die hier vorliegende Monografie fasst Erstleseliteratur nach ihren Funktionen zusammen, demnach sind Fibeln und ABC-Bücher Erstleseliteratur, die als Mittel der Erziehung verstanden werden und vor allem in schulischen Kontexten eingesetzt werden. Die Erstleseliteratur im engeren Sinne ist kindgemäße Literatur, die in der Freizeit gelesen wird, die neben dem Prozess des Lesenlernens auch die Einführung in die literarische Kultur unterstützt und einen Beitrag zur literarischen Sozialisation leistet. Mit Erstleseliteratur werden Kinder nicht nur im Prozess des Lesenlernens unterstützt, sondern sie machen sich auch mit narrativen Strukturen vertraut. Das unterscheidet sie von den zwei genannten Lesemedien, die sich oft mit kurzen Geschichten vor allem auf die Buchstaben und kurze Sätze konzentrieren. Es geht nicht ausschließlich um die Freude am Lesen, sondern auch um literarische Bildung, und damit bekommt die hier vorgestellte Erstleseliteratur erweiterte Funktionen zugewiesen als die Fibeln und ABC-Bücher. Erstleseliteratur im Kontext der literarischen Bildung zu betrachten erscheint sinnvoll, denn die Veränderungen der Erstleseliteratur seit ihrem Erscheinen sind immens und nähern sich immer mehr auch den Dimensionen Literarizität und Poetizität an.

Daneben gibt es aktuell auch zunehmend Bücher auf dem Markt, die überwiegend – aber nicht nur – für bereits etwas ältere Kinder (etwa ab der 4./5. Klasse) konzipiert sind und sich inhaltlich-thematisch an diese Adressatengruppe richten. Vom Leseniveau, der Textmenge und der typographischen Gestaltung her nehmen sie Rücksicht sowohl auf die begrenzte Lesekompetenz auch vielfach schon älterer Kinder als auch auf die

„einfach nur“ veränderten Lese- und Sehgewohnheiten digital aufgewachsener Mädchen und Jungen (vgl. nur die Reihen *Loewe Wow* des Loewe-Verlags oder die Reihe *super lesbar* von Beltz/Gulliver). Um Kinder und Jugendliche „nachhaltig für das Lesen zu begeistern“, will die *Loewe Wow!*-Buchreihe auf veränderte Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen im Zeitalter „der fortschreitenden Digitalisierung des Alltags“ sowie auf die starke „Smartphone-Nutzung“ reagieren.⁴ Sie setzt auf vielfältige actionreiche und schnellbewegliche, flotte Sequenzen mit Comicelementen und misst der Bildebene eine große Bedeutung innerhalb des narrativen Gefüges zu (Bild-Text-Verhältnis von 90 zu 10 Prozent). Die schriftsprachliche Ebene ist untrennbar mit den über alle Doppelseiten sich erstreckenden großflächigen Illustrationen verwoben. Mehr noch: Fast scheint es, als würde sich hier eine weitere Tendenz zeigen: Die schriftsprachlichen Elemente integrieren sich in das Bild und nicht umgekehrt. Mehr denn je nimmt die Bildebene eine besondere Bedeutung ein, die ihr in den letzten Jahrzehnten allzu oft versagt wurde. Im Zeitalter der Digitalisierung und damit zunehmender Medienkompetenz von Kindern, einen schnellen visuellen Bildwechsel zu rezipieren und sich auf rasch wechselnde Bildsequenzen einzulassen, erscheint dies ein zwangsläufiger und praktikabler Weg, um die Kinder dort abzuholen, wo sie sich in der heutigen Medienkindheit bewegen.

Es ist letztlich fast wie Fernsehschauen: Die Rezipient*innen schauen auf ein großformatiges rechteckiges Bild und das, was man sonst über akustische Reize aufnehmen würde (die Dialoge der Figuren etwa), wird über die Sprechblasen transportiert. Anders als in den üblichen Comics sind die Bilder auf den einzelnen Seiten meistens nicht in einem Panel voneinander getrennt. Die Illustrationen gehen – je nach Band – groß-

4 Siehe: <https://www.loewe-verlag.de/content-1246-1246/pressebereich/> [Stand: 23.08.2023].

flächig über die ganze Seite oder Doppelseite und der Text ist darauf eingefügt. Sprech- oder Gedankenblasen gibt es nur an einigen Stellen (bisweilen werden sie auch in den Fließtext integriert) und diese sind kombiniert mit kurzen Textteilen. Es kommt also zu einer vielgestaltigen Mischung von transmedialen Vermittlungsmöglichkeiten von Narrativen.

Geschichte der Erstleseliteratur: Ein exemplarischer Blick auf ausgewählte Erstlesekonzepte von Verlagen

Einführendes

Die Entstehung der Erstleseliteratur ist eng verzahnt mit zeitgenössischen literatur- und sprachdidaktischen Debatten sowie der Entwicklung der Kinderliteratur im deutschsprachigen Raum. Dabei gilt es zunächst den Beginn der Erstleseliteratur, die von den sogenannten ABC-Büchern abzugrenzen ist, festzulegen und dann die Etappen der Erstleseliteratur nachzuzeichnen. Dabei wird klar, dass sich zwar Erstleseliteratur in Semantik, Syntax und Layout an die anvisierte Adressatengruppe richtet, aber die einzelnen Aspekte einem größeren Wandel unterliegen, der eng gekoppelt ist an die Erkenntnisse aus der Schriftspracherwerbsforschung sowie die IGLU-Studien, die nach ihrem Erscheinen eine rege öffentliche Debatte auslösen.

In der Forschung werden weder ABC- noch Erstlesebücher ernsthaft betrachtet, wobei zumindest das ABC-Buch historisch in einzelnen Beiträgen (etwa Schmideler 2019) in den Mittelpunkt rückt. Das verwundert, denn es sind gerade diese Medien, mit denen die Kinder das Lesen erlernen, üben und auch vertiefen, und zugleich spiegeln sie auch wichtige bildungspolitische Prozesse wider. Daher hält mit Blick auf die ABC-Bücher Schmideler fest, dass diese trotz der inhaltlichen Reduktion „herausragende bildungsgeschichtliche Quellen mit großem Potential“ (Schmideler 2019, S. 11) sind. Nicht nur ABC-Bücher, die, wie noch gezeigt wird, auf eine jahrhundertelange Tradition blicken, speichern das kollektive

und kulturelle Gedächtnis und leisten damit einen Beitrag zur „Mentalitätsgeschichte“ (vgl. ebd.), sondern auch die Erstlese-literatur. Diese blickt, wenn nicht auf eine jahrhundertlange, aber doch auf eine (lese-)bewegte Tradition zurück, die den Umgang mit Lesen und dem Erstlesen seit den 1950er Jahren in der BRD dokumentiert und damit auch Inhalte wie bestimmte Vorstellungen von Normen, Werten und Kindheitsbildern transportiert. Weder die literaturwissenschaftliche noch die literatur- bzw. sprachdidaktische Forschung ist besonders groß und das Potential dieser Textsorte wurde weder hinsichtlich der Produktion noch der Rezeption erkannt. In Fachzeitschriften wie *JuLit*, *kjle&m* oder *Eselsohr* existieren einzelne Beiträge, die einerseits die Qualität beklagen, andererseits einzelne Bücher hervorheben.

Die Anfänge der Erstlese-literatur liegen in der BRD in den 1960er Jahren. Der Carlsen-Verlag startete mit der Reihe *Lerne Lesen* und veröffentlichte überwiegend Erstlese-literatur aus dem englischsprachigen Raum. Diese unterscheidet sich noch von jenen Texten, die seit den 1970er Jahren auch als Beginn der Erstlese-literatur wahrgenommen werden. Es sind die sogenannten *Leselöwen* und *Lese-Riesen*, die im Loewe-Verlag erscheinen. Damit ist das, was man heute als Erstlese-literatur bezeichnet, in der Zeit des kinderliterarischen Paradigmenwechsels entstanden (vgl. auch Stenzel 2009, S. 1). Insbesondere der Kinderroman veränderte sich hinsichtlich der Dimensionen Inhalt und Form und erforderte so ein Medium zwischen Bilderbuch und Kinderroman, um den Kindern den selbstständigen Einstieg in die literarische Welt zu ermöglichen. In den darauffolgenden Jahrzehnten bildete fast jeder Kinderbuchverlag und jeder Verlag mit einem Kinderbuchprogramm ein Segment der Erstlese-literatur heraus. Dabei verändern sich die Reihenkonzepte der Verlage in unterschiedlichen Zeitabständen, und es lassen sich u. a. neue Entwicklungen hinsichtlich der Illustrationen beobachten. Im Folgenden werden einige Verlagsprogramme kurz vorgestellt,

bevor anhand von zwei Beispielen – Loewe und Arena – ausführlichere Darstellungen erfolgen.

Carlsen

Carlsen hat unterschiedliche Konzepte für Erstleser*innen. Die sogenannte *Lesemaus*-Reihe, die an Kinder ab dem dritten Lebensjahr adressiert ist, besteht aus kartonierten Bänden mit circa 24 Seiten. Die ursprüngliche Reihe bestand aus drei Lesestufen-Konzepten, ist im rezenten Programm jedoch an Kinder im Vorschulalter adressiert. Seit 2022 existiert die Reihe *Einfach Lesen Lernen*, die neben Einzelbänden Reihen und Spin-offs zu bekannten Serien für ältere Kinder herausbringt. Ziel ist es, mit „simplen Sätzen [...] relevante und spannende Geschichten“⁵ zu erzählen. Lesefreude rückt in den Vordergrund, die Illustrationen arbeiten mit Comic-Elementen und berücksichtigen die Sehgewohnheiten der Kinder. Es existieren insgesamt drei Lesestufen, die auf den Seiten des Verlages transparent erläutert werden und die sich an den Lesekompetenzen der Kinder orientieren. Die erste Lesestufe ist an Leseanfänger*innen adressiert, mit kurzen, einfachen Sätzen in großer Fibelschrift soll die Lesefähigkeit gefördert werden. Die Geschichten sind einfach, Illustrationen überwiegen. Die zweite Lesestufe konzentriert sich auf längere Geschichten und ist an Kinder adressiert, die bereits über eine grundlegende Lesefähigkeit verfügen. Die Sätze und Kapitel sind kurz, die Illustrationen sind kleiner und somit können sich Kinder vor allem mit der Geschichte auseinandersetzen. Die dritte Lesestufe schließlich bildet den Übergang vom Erstlesebuch zum Kinderroman. Es sind längere Geschichten, die Texte umfangreicher, aber nach wie vor finden sich in den Büchern auch Illustrationen.

Ähnlich wie auch der Oetinger-Verlag nimmt der Carlsen-Verlag bekannte Held*innen der Kinderliteratur auf, um den

5 <https://www.carlsen.de/kinderbuch/schulkind/einfach-lesen-lernen> [16.09.2023].

noch jungen Leser*innen einen Zugang zur literarischen Welt zu ermöglichen.

Oetinger

Von *Laterne, Laterne* und *Sonne, Mond und Sterne* über *Büchersterne* bis zu den *Lesestartern* blickt der Oetinger Verlag auf eine fast 40-jährige Geschichte der Erstleseliteratur zurück. Der Verlag nimmt 1981 die Reihe *Sonne, Mond und Sterne* ins Programm, verzichtet jedoch auf ausdifferenzierte Lesestufenkonzepte. Die Bücher sind zunächst an Erstleser*innen ab dem 7. Lebensjahr adressiert. Zu den ersten Bänden, die 1981 erschienen sind, gehören *Pippi plündert den Weihnachtsbaum* von Astrid Lindgren, *Herr Dachs lädt zum Geburtstag ein* von Josef Guggenmos, *Die Eisenbahn-Oma* von Paul Maar und *Florian auf der Wolke* von James Krüss. Damit schaffen es die Reihenherausgeber, die wichtigsten Autor*innen der Kinder- und Jugendliteratur für die Erstleseliteratur zu gewinnen. 1984 erschien der Band *Geschichten vom Franz* von Christine Nöstlinger (mit Illustrationen von Erhard Dietl), der sich von der bis dahin verfassten Erstleseliteratur abhob und heute als Klassiker der Erstleseliteratur gilt. Seit Mitte der 1990er Jahre kommt die vereinfachte Reihe *Laterne, Laterne* hinzu, die mehr Illustrationen und weniger Text hat. Das aktuelle Konzept *Lesestarter* umfasst neben einem *Vorlese-* und *Mathestarter* drei Lesestufen und möchte die Kinder zum Lesen motivieren.

Tulipan

Die Reihe *Tulipan ABC* umfasst drei Lesestufen (A, B und C), ohne dass ein didaktisches Konzept im Vordergrund steht. Neben literarisch anspruchsvollen Texten und Illustrationen möchte der Verlag Freude am Lesen vermitteln. Die Lesestufe A ist an Kinder ab dem 6. Lebensjahr adressiert, die Geschichten sind spannend, die Illustrationen dominieren die Doppelseiten. Die Stufen B (ab dem 7. Lebensjahr) und C (ab dem 8.

Lebensjahr) sind etwas komplexer, erzählen von alltäglichen Erlebnissen und die Menge der Illustrationen geht zurück.

Duden

Seit 2005 erschien im Duden-Verlag zunächst die Reihe *Die Lesedetektive*, 2015 wurde die Reihe in *Der Leseprofi* umbenannt. Während *Die Lesedetektive* in vier Lesestufen eingeteilt waren, konzentriert sich das neue Konzept auf die ersten zwei Jahrgangsstufen und bietet hier den Erstlesenden ein umfangreiches Sortiment an. *Der Leseprofi* zielt darauf, Lesespaß und Leseerfolg zu kombinieren und bietet den Leseanfänger*innen Geschichten mit Themen aus ihrem Alltag an, oft verbunden mit magischen Elementen.

Ravensburger

Der Ravensburger Verlag blickt auf eine lange Geschichte der ErstleSELiteratur zurück und teilt die Bücher für Leseanfänger*innen in drei Lesestufen: Die Vor-Lesestufe zielt darauf, dass Eltern mit ihren Kindern im Vorschulalter bereits das Lesen üben, die weiteren Lesestufen unterstützen das selbstständige Lesen. Die Themen der Bücher orientieren sich an den Interessen und der Alltagswelt der Kinder.

Von ‚Lese­flüssig­keit­opti­mie­rern‘ zu ‚Lese­star­ter­hel­fern‘. Erst­le­se­li­te­ra­tur im Loewe-Verlag

Leselöwen-Geschichten seit 1975.

Zu den Anfängen der Erstleseliteratur

Bereits seit der Gründung des Verlags im Jahre 1863 von Friedrich Loewe stehen Kinderbücher auf dem Programm und sie entwickelten sich bereits ab 1876 zum Verlagsschwerpunkt. Auch speziell das Kindermedium der Erstleseliteratur hat im Loewe-Verlag eine lange Tradition vorzuweisen: Ab 1975 wurde erfolgreich Erstleseliteratur unter dem Namen *Leselöwen* publiziert.⁶ Damit wurde das Verlagsziel anvisiert, eine „klaffende Marktlücke“ zu schließen;⁷ zumeist von einer kleinen Gruppe von Autor*innen, die eine ganze Reihe an Büchern für Erstlesende veröffentlichte.⁸

In der Erstleseliteratur-Forschung wird der Loewe-Verlag bisweilen (vor allem bei Gudrun Stenzel, 2009), als wichtiger Vorreiter in Sachen Erstleseliteratur verstanden: „Erstlesebücher im engen [...] Sinne gibt es seit Mitte der 1970er Jahre, seit der Loewe-Verlag in Bindlach die Reihen ‚Leselöwen‘ und ‚Lese-Riesen‘ begründete“ (Stenzel 2009, S. 1). Der Loewe-Verlag war allerdings nicht der erste Verlag, der Erstleseliteratur im engeren Sinne auf den Markt gebracht hat, denn bereits der Carlsen-Verlag veröffentlichte in den 1960er Jahren in seiner Reihe *Lesen* aus dem Amerikanischen übersetzte Bücher in Druck- oder Schreibschrift, wie beispielsweise *Was ist das?* (1965, Crosby Bonsall), *Struppi und die Frau von neben-*

6 Vgl. auch die Loewe Presseinformation vom 06.12.2005, hier Z. 11. Hier ist vom Frühjahr 1975 die Rede, in dem Volker Gondrom und Werner Skambraks die Reihe *Leselöwen* ins Leben gerufen haben.

7 Vgl. ebd., hier Z. 23.

8 Darunter u. a. Gina Ruck-Pauquet und Edgar Wüpper; später etwa Mirjam Pressler und Manfred Mai.

an (1966, Gene Zion) oder *Roter Fuchs und sein Kanu* (1967, Nathaniel Benchley). Gleichwohl war die Erstleseliteratur bei Loewe schon sehr früh erfolgreich: Zwischen 1995 und 2005 konnten „23 Millionen Bücher aus der Erstlesereihe“ verkauft werden, wie es Stephanie Jentgens im Jahre 2013 festhält (vgl. Jentgens 2013, S. 43). Die damaligen Bände der Reihe, die seit den 1970er Jahren erschienen (es existierte nur die Reihe *Leselöwen*), waren „zwar noch schwarz-weiß illustriert, aber bereits als preisgünstige Hardcover für manche Käufer attraktiver als Taschenbücher“ (Stenzel 2009, S. 1).

Bei den ersten Erstlesebüchern, die damals bei Loewe erschienen, handelte es sich um Werke, die sich in einem spezifischen „Missverhältnis“ zwischen typographischen ‚Vereinfachungen‘ und „textlinguistischen Komplikationen“ (Conrady 1998, S. 175)⁹ bewegten. Am Anfang war die Erstleseliteratur keine Literatur für junge „Anfänger im Lesen“ (ebd.), also für Lernende, die sich noch auf der alphabetisch-synthetischen Stufe bewegen und die Buchstaben-Lautbeziehung noch (mühselig) im Sinne des Synthesevorgangs einüben müssen.¹⁰ Es handelte sich vielmehr um Werke, die für bereits geübtere und fortgeschrittenere Kinder geeignet waren, die sich im Stadium der sukzessiven Automatisierung des Dekodierprozesses und der Phase des Erwerbs einer zunehmenden Leseflüssigkeit befanden. Das Einüben einer „Automatisierung“ macht bekanntermaßen nur dann Sinn, wenn der Schrift-

9 Conrady nennt in diesem Zusammenhang z. B. schwierige Wörter, komplizierte Satzkonstruktionen „bis hin zu einem Umfang, der eher den Kindern angemessen ist, die über erheblich mehr Lesefähigkeiten und -fertigkeiten verfügen“ (Conrady 1998, S. 175).

10 Zur alphabetischen Phase ist das Folgende anzumerken: „Kinder erfassen die Phonem-Graphem-Korrespondenz (Zusammenhang zwischen Laut und Buchstabe“ / „Hohe Bedeutung des Anlauts (Gefahr der Verwechslung von Wörtern gleichen Anlauts)“ / „Wörter werden lautiert, buchstabenweise erlesen (alphabetisiert)“ / „Technik steht im Vordergrund, der Inhalt wird nicht sofort erfasst“ / „Schwierige Wörter sind bspw. lange, nicht in ihrem Wortschatz vorkommende Wörter mit ähnlichem Buchstaben, gleichen Wortfeldern oder Konsonantenanhäufungen (Strumpf); im Gegensatz dazu sind Wörter, die sich leicht in Silben gliedern lassen (Banane), leichter zu lesen“ (Kreutzwald 2000, S. 11).

spracherwerb bereits stattgefunden hat. In der sogenannten „[i]ntegrativ-[a]utomatisierte[n] Phase“ indes benötigen die Kinder „immer weniger Zeit und Aufmerksamkeit, auch komplette Wörter zu erlesen“ und der „Vorgang wird zunehmend automatisiert“, sodass sich die Kinder dann vor allem auf den Inhalt und die Sinnkonstruktion mit Blick auf die Satz- und Textebene konzentrieren können (Kreutzwald 2000, S. 11).

Die Vielzahl und thematische Bandbreite der Erstleseliteratur des Loewe-Verlags ist retrospektiv betrachtet beachtlich: Bereits eine Online-Recherche im Katalog der „Deutschen Nationalbibliothek“¹¹ (DNB) mit Blick lediglich auf die *Lese-löwen*-Ausgaben ergibt fast 15.000 Treffer (und hier sind noch nicht die späteren umfangreichen *Leseleiter*-Reihen miteinbezogen)¹². Geblieben ist gegenwärtig lediglich der Name *Lese-löwen*. Ein didaktisch durchdachtes Stufenkonzept (mit zunehmender Leseanforderung pro Stufe) für diverse Lesejahre (z. B. mit Alters- oder Klassenangaben) gab es noch nicht. Dieses Konzept entwickelte sich erst in den 1980er Jahren.

Die *Leselöwen*-Reihe startete im Jahre 1975 mit Hans Baummanns *Leselöwen-Spaßgeschichten* (mit Bildern von Heinz Lauer).¹³ Betrachtet man zusätzlich paradigmatisch die *Leselöwen-Katzengeschichten* (1976) von Gina Ruck-Pauquet, wird besonders ersichtlich, wie groß die Unterschiede zum heutigen Erstlesekonzept in typographischer, sprachlicher, erzähltechnischer, inhaltlicher und formaler Hinsicht sind. Andererseits gibt es aber signifikante Kontinuitäten:

Wichtigste Merkmale waren damals und sind heute die relativ große Schrift und die durchgängigen Illustrationen, die den

11 <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showSearchForm#top> [Stand: 13.03.2020].

12 Stand: 27.02.2020.

13 Baumann war zur Zeit des Nationalsozialismus als nationalsozialistischer Funktionär tätig, was seine Person in ein problematisches Licht rückt, auch wenn er nach 1945 als Kinder- und Jugendbuchautor (international) erfolgreich war.

Text regelmäßig auf jeder oder zumindest jeder zweiten Seite unterbrechen und auflockern. (Stenzel 2009, S. 1)

Dennoch müssen auch diese Aspekte noch genauer betrachtet und ausdifferenziert werden.

Auffällig ist zunächst, dass die *Leselöwen*-Bücher der ersten Jahrzehnte aus vielen kleineren Geschichten bestehen, die jeweils nur wenige Seiten umfassen. So finden sich etwa in Hans Baumanns *Spaßgeschichten* (hier: 12. Aufl. von 1992) insgesamt „[d]reizehn heitere, witzige Geschichten aus der Flunkerecke in Großdruckschrift“. Ein didaktisches Konzept, wie es etwa die spätere „Leseleiter“ nahelegt, existierte noch nicht und auch Alters- oder Schulklassenempfehlungen fehlen. Das, was hier als „Großdruckschrift“ angekündigt ist, wird in den nächsten Jahrzehnten noch einmal aufgrund von langjährigen wissenschaftlichen Forschungserkenntnissen aus der Wahrnehmungs- und Lesepsychologie revidiert¹⁴ und entspricht nicht im Mindesten der heutigen Standardschriftgröße (optimal: 14 pt oder 16 pt – je nach Lesejahr, vgl. Conrady 2000, S. 15). Teilweise werden im Übrigen auch Erstlesebücher noch lange Zeit in der vereinfachten Ausgangsschrift veröffentlicht (vgl. hierzu etwa *Der Kater im Theater* von Ursel Scheffler aus dem Jahre 1989 oder die *Lesespatz*-Ausgabe *Die Buchstabenhexe* von Annelies Schwarz, 1997); wohingegen gegenwärtig, spätestens seit der Aufstellung von expliziten Kriterien zur Beurteilung des Schwierigkeitsgrads von Erstlesebüchern durch



14 Ralf Schweikart schreibt hierzu 2011: „Untersuchungsfelder waren unter anderem Schriftart, Schriftgröße, Buchstabentyp, Buchstabenstärke, Buchstabenabstand, Wortabstand, Zeilenlänge, Zeilenführung, Text- und Text-Bild-Arrangement, Zeilen pro Seite, Verhältnis Bedrucktes – Unbedrucktes, Papierqualität, Druckfarbe, Farbigkeit, Einband und und. Besonders wichtig waren aber, neben diesen mehr typografischen Faktoren, die sprachlichen und lerntheoretischen Aspekte: Was erleichtert Lesen und Verstehen? Was erschwert Lesen und Verstehen? Was interessiert Kinder?“ (Schweikart 2011, S. 3)

Peter Conrady in den 1980er Jahren, konstatiert wird, dass als Schriftart eine Druckschrift zu wählen ist, „weil Schreibschrift nachweislich Lesenlernen und Lesen verzögert und behindert. Die Schrifttype sollte der Druckschrift ‚Bayern‘ ähnlich sein, weil damit ein hoher Grad an Unterscheidbarkeit gewährleistet ist“ (ebd.). Auch das Textvolumen für die Erstleser*innen und der breitere Satzspiegel sind aus heutiger Sicht betrachtet beachtlich. Ungefähr 50 Anschläge pro Zeile waren so gut wie selbstverständlich. Die heutige weithin unübliche Silbentrennung in den Büchern wird darüber hinaus noch nicht als größeres, zu überwindendes Hindernis empfunden und auch die Gliederungsstrukturen sind weniger großzügig, als es aus heutigen Erstlesebüchern mit Blick auf Aspekte der Textgliederung üblich ist.¹⁵

Aber nicht nur die typographischen und formalen Aspekte fallen neben den sparsam eingesetzten Schwarz-Weiß-Abbildungen in Baumanns Werk auf. Letztere dienen in der Regel lediglich der Illustration des Schrifttextes. Auf der sprachlichen Ebene wird den jungen Leser*innen, wie auch in anderen *Leselöwen*-Bänden aus den 1970er Jahren,¹⁶ aus heutiger Sichtweise betrachtet, viel zugemutet. So fehlen beispielsweise weder vielsilbige Komposita („Feuerwehrhauptmann“, Baumann 1975, S. 7; „dreiunddreißigmal“, ebd., S. 25; „Zirkuszauberkonzert“, ebd., S. 39; „Bananenschalenwettsschlittern“, ebd., S. 16) noch fünf- bis sechszeilige komplexe – zumeist allerdings

15 Siehe hierzu Conrady: „Jede Seite sollte Zeile für Zeile linksbündig beginnen und Zeile für Zeile nach Sinnschritten gegliedert sein, um besonders den Kindern im ersten Lesejahr das Sinnverständnis zu erleichtern. In jeder Zeile steht dann nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört. Trennungen von Wörtern in zwei Zeilen sind gänzlich zu vermeiden. Die Verwendung der üblichen Redezeichen und Satzzeichen ist selbstverständlich. // Eine Zeile sollte nie länger als etwa 9 cm sein. Absätze und eingestreute Bilder geben zusätzliche Lesehilfen“ (Conrady 1988, S. 9).

16 Vgl. etwa Alfred Hagenis *Räubergeschichten* (1976). In dem Werk finden sich viele mehrsilbige Wörter (wenn auch nicht in dem gleichen Ausmaß wie in den *Spaßgeschichten*) wieder: z. B. „Räuberhauptmann“, „Brezelverkäuferin“, „siebenundzwanzigtausend“, „Schneemannfabrik“ (S. 57).

durch Wortwiederholungen gekennzeichnete – Satzkonstruktionen (vgl. ebd., S. 7, 31, 33).¹⁷ Auch Präteritum-Konstruktionen sowie vielzählige erzählende Beschreibungen (auch mitunter Naturschilderungen) fallen besonders auf. Es ist allerdings zu betonen, dass es lediglich diese *Leselöwen*-Bände gab und eine Abstufung zwischen einzelnen Leselernphasen noch nicht vorgenommen wurde – von daher existierten bis in die zweite Hälfte der 1980er Jahre hinein nur diese Ausgaben für Kinder in der Stabilisierungsphase bzw. für fortgeschrittene Leseanfänger*innen, die sich auf dem Weg zu einem zunehmend flüssigen und automatisierten Lesen befanden.

Auch, weil die vielen einzelnen Geschichten in den frühen Bänden quantitativ recht kurzgehalten sind, wird in der Regel kaum eine langanhaltende Spannungssteigerung auf der Handlungsebene konstruiert. Auch ist das Figurenarsenal, nimmt man in einer Gesamtschau alle Geschichten eines Bandes zusammen, äußerst reichhaltig gesät, sodass den Kindern auch hier bereits einiges zugetraut wird. Von einer eindimensionalen, durchgängigen Handlungskonstruktion sowie einer Zeitebene, die sich kontinuierlich durch das Werk zieht, kann daher nicht die Rede sein. Im Übrigen fallen bereits hier interessante intertextuelle Bezüge auf (vgl. z. B. die zwölfte „Spaßgeschichte“ *Die Butzelbacher Dachmusikanten*). Bis heute werden in der Erstleseliteratur vielfältige intertextuelle Elemente genutzt, denkt man beispielsweise an *Lena Hachs Hugo und Big Dschi* aus der Reihe *Lust auf Lesen. Bücher für die ersten Lesejahre* (2020).

Was aber vor allem auffällt, ist die besondere erzähltechnische Konstruktion des Werkes, denn hier wird den Leser*innen eine äußerst verzweigte narrative Komposition angeboten, die

17 „Aus dem silbergrauen Fisch kam ein blauer Fisch zum Vorschein, aus dem blauen Fisch ein grüner, aus dem grünen ein gestreifter, aus dem gestreiften ein goldgesprengelter und aus dem goldgesprengelten – natürlich er, der fingerlange, feuerrote Fisch!“ (Baumann 1975, S. 31f.). In den übrigen gesichteten Texten aus den 1970er Jahren sind solche langen Sätze aber nicht vorzufinden.

heutzutage für Leselerner*innen ungewöhnlich ist. So gibt es in den *Spaßgeschichten* eine Rahmenhandlung und zahlreiche Binnenerzählungen, die als Metafiktion zu charakterisieren sind. Aber nicht nur das: Die Zuhörer*innen der unzuverlässigen Erzählerin (also der Mäusemutter: „Die Ehrliche Maus“) variieren und die Binnenfiktion wird am Ende diverser Geschichten bisweilen unterbrochen. In der dreizehnten Spaßgeschichte treten zugleich die Figuren der Rahmenhandlung als Figuren der Binnenerzählung auf und am Ende der letzten Geschichte werden durch eine erzähltechnische Raffinesse nicht nur die zuhörenden Figuren des Werkes angesprochen, sondern implizit auch die abstrakten Leser*innen:¹⁸ „Na, welche von den Geschichten aus dem Mogelhut hat euch den meisten Spaß gemacht?“ (Baumann 1975, S. 59). Hier wird auch am Ende noch einmal dezidiert auf die Fiktionalität der „Flunkergeschichten“ rekurriert.

Eine literarästhetisch raffinierte und komplexe Erzählkonstruktion ist im Übrigen häufig in frühen Erstlesebüchern vorzufinden und war bei Weitem keine Seltenheit, denkt man etwa an die ersten im Carlsen-Verlag in der Reihe *Lerne Lesen* erschienenen Publikationen aus dem Jahre 1965: *Das grüne Buch* von Robert Graves und *Kein Zank – Kein Streit* von Else Holmelund Minarik (in beiden Fällen handelt es sich um Übersetzungen aus dem Amerikanischen). In letzterem Werk haben es die Leser*innen mit einer vielschichtigen narrativen Konstruktion zu tun, denn die Handlung ist aufgeteilt in eine Rahmen- und eine Binnenerzählung, wobei die Metahandlung immer wieder auf die Geschichte in der Geschichte rekurriert.

Dass derartige komplexe Erzählkonstruktionen keine Ausnahme bildeten, veranschaulichen überdies weitere literarische Werke der 1970er Jahre, die als *Leselöwen*-Geschichten im Loewe-Verlag erschienen sind. In Pauquès bereits er-

18 Beispielsweise auch über die Rätselfragen; vgl. Baumann 1975, S. 41.

wählten *Katzengeschichten* (erstmalig publiziert 1976) findet sich nicht nur ein „Katzentagebuch“ (Ruck-Pauquet 1976, S. 37–39) wieder, sondern auch die übergreifende Erzählinstanz gibt sich bisweilen auf eine raffinierte Art und Weise zu erkennen¹⁹ – wie etwa in der sogenannten „Aquariumsgeschichte“: „Es schwamm einmal eine Katze ins Aquarium ... Nein, das stimmt nicht! So fängt die Geschichte nicht an. Also [...]“ (ebd., S. 49). Auch werden die Geschichten bisweilen aus der Perspektive anthropomorphisierter Katzen aufgerollt (vgl. ebd., S. 58–61). Mitunter haben es die Rezipient*innen gleichsam, wie z. B. in den *Räubergeschichten* von Alfred Hageni (1979),²⁰ mit einem offenen Schluss zu tun, der die Kinder dezidiert zum Nachdenken anregt: „Hatten sie sie [die Katze] versehentlich zurückgelassen? Oder gar absichtlich? Niemand wußte eine Antwort darauf“ (Hageni 1979, S. 15).

Aber selbst wenn derartige rhetorische Fragen über eine implizite Anrede an die Leser*innen Spannung in die Geschichten bringen, muss doch konstatiert werden, dass die kurzen



19 Oder es wird mitunter in der literarischen Fiktion auf den Vollzug des Erzählens eingegangen, wie in Alfred Hagenis *Räubergeschichten* (1979): „Wenn ich das erzähle, glaubt mir’s keiner, dachte er“ (Hageni 1979, S. 43).

20 Hier wird eine zum Nachdenken anregende Anschlusskommunikation initiiert, indem das Thema menschlicher Verlogenheit und Maskierung eine große Rolle spielt (denn auch die offenkundig Guten können böse sein): „Wo waren die dreitausend Mark [des Bankräubers] geblieben? Die Leute, die ringsum standen und gingen, waren doch keine Räuber und Gangster! Es waren doch alles anständige, ordentliche Leute! Und sie hatten doch alle den Bankräuber einen Ganoven und Spitzbube genannt“ (Hageni 1979, S. 27). Die dazugehörige Illustration veranschaulicht, dass es jeder gewesen sein könnte. Schlussendlich können wir den Menschen nur vor den Kopf schauen. Implizit wird hier für mehr Achtsamkeit geworben. Eine Geschichte, die letzten Endes sehr viel mit unserer empirisch verankerten Lebenswelt zu tun hat.

Texte im Großen und Ganzen aus gegenwärtiger Perspektive über einen oftmals lapidaren und für Kinder nicht wirklich spannenden und originellen Inhalt verfügen,²¹ sodass die Bücher inhaltlich heutzutage sicherlich kaum noch junge Heranwachsende ansprechen – selbst wenn sich das übergreifende Thema (hier: Katzen) bis heute offenkundig einer großen Beliebtheit erfreut und immer wieder, auch vor allem im Loewe-Verlag, Katzengeschichten erscheinen.²² Demgegenüber ist gerade in neuerer Zeit wiederholt konstatiert worden, dass „längere Geschichten“ mehr können,

sie gehen tiefer und sind differenzierter. Leseanfänger, die sich durch einfache Geschichten buchstabiert haben, brauchen komplexere Geschichten, die spannend, witzig und typographisch gut gesetzt sind, damit sie sich [sic!] nicht aus lauter Langeweile die Lust am Lesen verlieren.²³

Was zudem auffällt, sind die zahlreichen Naturbeschreibungen in den Werken, wie zum Beispiel: „Am Abend kam der Frost. Eiszapfen hingen an der Dachrinne. Der Schnee funkelte wie tausend Diamanten. Als der Mond aufstieg, erkannten sie die Katze unter dem Holunderstrauch“ (Ruck-Pauquet 1976, S. 8). Viele Zustandsschilderungen, ebenso wie Orts-, Personen und Situationsbeschreibungen, würden aus heutiger Perspektive betrachtet in ihrer Fülle wohl kaum mehr Eingang in ein Erstlesebuch finden, geht es doch vielen neueren Konzepten zufolge in erster Linie um das aktive Fortschreiten des Handlungsverlaufs sowie um möglichst spannende Dialoge, die einen temporeichen Schwung in die Geschichte bringen. In man-

21 In der ersten dreieinhalbseitigen „Katzengeschichte“ etwa geht es um eine Katze, die des Nachts in der Winternacht friert und sich dann zu einer Familie gesellt, um sich am Herd aufzuwärmen.

22 Vgl. zuletzt etwa: Jablonski 2019.

23 Vgl. die Tipps von Ralf Schweikart (Redakteur und Journalist). In: Bericht 22. avj.-Praxisseminar 2011, „Erstleser – und zweite Bücher für erste Leser“, S. 3.

chen *Katzengeschichten* fehlt die direkte Personenrede sogar völlig (vgl. z. B. ebd., S. 20ff. oder S. 24ff.) und das Geschehene wird vom Erzähler beschreibend und berichtend wiedergegeben. Dennoch sind es andererseits gerade die vielfältigen Wiederholungsstrukturen, die Assonanzen, Alliterationen und weitere ‚einfache‘ rhetorische Stilmittel sowie parataktische Satzkonstruktionen, die bis heute in vielen Erstlesebüchern fortwirken.

Inhaltlich decken die Bände des ersten Jahrzehnts bereits eine breite Palette an beliebten Themen der jeweiligen Altersgruppe ab, wobei einige Publikationen sehr offenkundig inhaltlich allzu trivial und wenig originell wirken; denkt man beispielsweise an die nur wenig lustigen *Lachgeschichten* (1990) von Otti Pfeiffer, die heute wahrscheinlich kaum noch ein Kind zum Schmunzeln bringen würden, oder etwa an Mirjam Presslers *Geburtstagsgeschichten*, in denen mitunter nicht viel mehr passiert, als dass – sehr stereotypenhaft – von einem Mädchen ein „Topflappen“ für Omas Geburtstag gehäkelt wird (vgl. Pressler 1990, S. 9–16).

Bei einer genaueren Recherche in der Online-Datenbank der „Deutschen Nationalbibliothek“ (DNB) fällt insgesamt auf, dass erst seit den 1990er Jahren, und dann vermehrt ab 2000, vermeintliche ‚Jungenthemen‘ Eingang in die Loewe-Erstlesebücher finden. So erscheinen etwa Geschichten zu den Themen Cowboys, Indianer, Weltraum, Gespenster, Seeräuber, Dinosaurier, Vampire, Monster und (seit 1993) Fußball. In den 1970er und 1980er Jahren indes waren die Bücher noch entweder stärker auf eine klischeehaft weiblich-konnotierte Sichtweise ausgerichtet (weibliche Protagonistinnen dominieren in den Büchern auffallend) oder auch weithin neutral für Mädchen und Jungen konzipiert (vgl. etwa die zahlreichen Tiergeschichtenbände, die Ortsgeschichtenbände, die Bände über Jahreszeiten, Schule und Umwelt etc.).

Entwicklungslinien bis zum Jahre 2017: Die „Loewe-Leseleiter“

Seit den 1980er Jahren gibt es, wie in anderen Verlagen (vgl. etwa die Verlage Oetinger und Arena), eine erste Entwicklung hin zu einem, auch explizit ausgewiesenen, didaktischen Leseförderkonzept: Mit Hilfe eines spezifischen Leseförderprogramms soll, so das anvisierte Ziel, mit Spaß ein nachhaltiger Leseerfolg erzielt werden. Nachzuweisen ist die sogenannte erste „Leseleiter“-Konzeption seit den 1980er Jahren. Die *Leselöwen-Trau-dich-Geschichten* von Mirjam Pressler (1986) mit ihren Schwarz-Weiß-Zeichnungen werden noch nicht mit der neuen didaktischen Konzeption umworben, obgleich zumindest hier bereits auf dem Rückumschlag Grundbausteine der *Leselöwen*-Konzeption für Leseanfänger*innen skizziert werden: „kurze Geschichten / namhafte Autoren / Großdruckschrift / reich illustriert“ (Pressler 1986, Rückumschlag).

Leselöwen
Jede Geschichte ein neues Abenteuer

- ★ Lesealter ab 8
- ★ 4. Stufe der Loewe Leseleiter
- ★ Kurze Geschichten
- ★ Großdruckschrift

Komet darf nicht verkauft werden! Vera sucht verzweifelt nach einem Weg, um ihr Lieblingspferd zu retten. Melina hat ganz andere Sorgen: Sie liegt mit Windpocken im Bett und dabei wollte sie doch schon längst auf dem Reiterhof sein. Und während sie von neugeborenen Fohlen träumt, geraten Lea und Jan auf ihrem Ritt im Nebel in große Gefahr ...

Die Loewe Leseleiter

Stufe für Stufe zum Leseerfolg

- 1. Stufe ab 5**
Bildermaus-Champion
Eine Geschichte zum Mitlesen
Bildermaus
Kurze Geschichten rund um eine lebenswerte Figur
- 2. Stufe ab 6**
Lesetiger-Champion
Eine kleine Geschichte zum ersten Selberlesen
Lesetiger
Kleine Bilder Geschichten zum ersten Lesen
- 3. Stufe ab 7**
Lesespiraten-Champion
Eine Geschichte für geübtere Leser
Lesespiraten
Ganz kurze Geschichten zu einem attraktiven Kinderthema
- 4. Stufe ab 8**
Leselöwen-Champion
Ein spannender Kinderroman für junge Leseprofis
Leselöwen
Geschichten rund um ein beliebtes Kinderthema

www.leseleiter.de

ISBN 978-3-7054-4784-2
9 783783 547842 € 8,90

Loewe

Samtbe Punkte für antolin.de

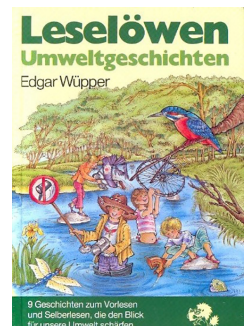
Was an diesem Werk insbesondere auffällt, sind die längeren Natur- und Ortsbeschreibungen. Es handelt sich um einen Text, der noch ohne viel wörtliche Rede auskommt – mit einem Ende, das zum Weiterdenken anregt, und einer Binnen-geschichte.

Anfangs gibt es noch insgesamt fünf Stufen, aus denen dann in den 1990er Jahren ins-

gesamt vier Stufen mit jeweils zwei Gruppen werden: „Das 4-Stufenmodell folgte 1995 und festigte die Position von Loewe als Marktführer im Bereich Erstlesereihen“ (Schweikart 2011, S. 8). Schon ab 1984 werden zudem *Leselöwen-Minutengeschichten* publiziert. Hierbei handelt es sich um „[g]anz kurze Geschichten für Leseanfänger, in Großdruckschrift, durchgehend farbig illustriert“ (hintere Vorsatzseite).²⁴ Zu den Konzeptionsmerkmalen des Erstleseangebots bei Loewe heißt es im *Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre* (1997):

Die Texte sind den jeweiligen Lesefertigkeiten der Kinder angepasst, um die Frustration niedrig zu halten. Auch das Text-Bild-Verhältnis richtet sich nach diesem Prinzip. Inhaltlich geht es darum, dass die Kinder die Geschichten mögen und Freude am Lesen finden. Gerade für Leseanfänger ist es wichtig, schon ein ganzes Buch lesen zu können, das erhöht die Motivation. Wichtig aus entwicklungspsychologischer Sicht ist auch, dass Kinder in realen wie fantastischen Situationen Dinge entdecken, die sie aus Erfahrung kennen bzw. nachvollziehen können. (Müller-Beyreiss / Hendrix 1997, S. 21)

Ab den 1990er Jahren gibt es im Zusammenhang mit dem „Leseleiter“-Konzept vermehrt die Tendenz, auch das Lesealter anzugeben: „Lesealter ab 6 Jahre“ (vgl. etwa Edgar Wüppers *Umweltgeschichten. In der Stadt*, 1990). In den späteren 1990er Jahren wird dann das Papier heller und die Illustrationen bunt(er); für eine kurze Zeit wird in den 1990er Jahren auch damit dezidiert geworben: „Farbige Leselöwen-Bücher für Le-



24 Vgl. zuerst: *Taxifahrer Tü und seine Freunde* und *Gärtner Ros und seine Freunde* von Gina Ruck-Pauquet. Mit Bildern von Frank Ruprecht.

seanfänger“, „Leselöwen Die bringen's in Farbe“.²⁵ Bereits in Büchern wie *Strubbelhund Emilio (Minutengeschichten; 1987)* wird allerdings mit farbigen Illustrationen gearbeitet und es wird ersichtlich, dass damit auch eine vermehrte Beachtung und Anerkennung der Bedeutung der Bildebene einhergeht, die nicht nur die Schriftebene zu illustrieren vermag, sondern mehr zu bieten hat.

Darüber hinaus kommt auch mehr Spannung in die Geschichten, was nicht zuletzt an dem vermehrten Einsatz der wörtlichen Rede liegt. Dies fällt etwa in Wüppers *Leselöwen-Umweltgeschichten. In der Stadt* (1990) auf, die auf literarästhetischer Ebene interessant gestaltet sind: Neben der Kombination aus fiktionalen Anteilen und Umwelt-Sachtipps bildet im Text auch ein Gedicht die Grundlage für die fiktionale Ausgestaltung der Geschichte. Über eine Lesestunde auf dem Schulhof wird darüber hinaus die Wirkung speziell von Gedichten besonders eindrucksvoll vermittelt, denn die Kinder spüren im Sommer mit Hilfe eines Wintergedichts eine Zeitlang gar nicht mehr, „wie warm es ist“ (Wüpper 1990, S. 25).

Mit der innovativen „Leseleiter“ erhalten jedenfalls erstmals Erstlesebücher mit einer größeren Fibelschrift, kleineren Sinneinheiten, einfacheren Textgliederungen, einem kleineren Satzspiegel (teilweise mit nur 15 Anschlägen pro Zeile) und sehr einfach gehaltenen Sätzen Eingang in das Erstlesekonzept. Damit macht der Loewe-Verlag einen wichtigen Schritt in Richtung Erstleseliteratur für Leseanfänger*innen, die sich noch in einer frühen Phase des Schriftspracherwerbs befinden (alphabetische Phase). Erstmals werden also bei Loewe Bücher produziert, die bereits Kinder in einer frühen Leselernphase ansprechen, die „(fast) alle Buchstaben kennen und bereits in der Lage sind, kleinere Buchstabeneinheiten und Wort(teil)gestalten zu erfassen“ (Kiwitt 2000, S. 25).

25 Vgl. hierzu etwa Funke, Cornelia: *Monstergeschichten*, 1993, hintere Vorsatzseiten/ Buchrückenseite.

Auch gibt es mit dem *Lirum Larum*-Bildermaus- bzw. Lesemaus-Konzept (vgl. etwa *Kleine Geschichten von der Prinzessin Pia*) erstmalig speziell Geschichten für Kinder ab fünf Jahren, die die Kleinen beim Vorlesen sozusagen ‚mitlesen‘ können, indem sie die durch Bilder ersetzten Hauptwörter dechiffrieren. Mit Blick darauf, dass Kinder lernen sollen, dass die Schrift dazu da ist, um etwas zu erzählen bzw. zu vermitteln, was man in die mündliche Sprache ‚übersetzen‘ kann, gehen diese Bücher mit einem spezifischen Konzept einher, welches für die Schriftsprache sukzessive sensibilisieren soll. Die Kinder sollen spielerisch in die Graphem-Phonem-Übertragung eingeführt werden.



Bei den Bild-Wörter-Büchern (*Lesebilderbuch der RiRaRutsch-Reihe*) werden die Nomen durch Vignetten ersetzt, so dass diese – während des Vorleseprozesses mit einer erwachsenen Bezugsinstanz – von den Kindern benannt werden können. Bereits Kinder, die noch nicht lesen, werden so in das Vorlesen einbezogen und erhalten das Gefühl, schon ein wenig ‚lesen‘ zu können. Das Kind lernt, dass etwas Gehörtes durch Buchstaben festgehalten werden kann. Ebenso wird in solchen Büchern noch einmal veranschaulicht, dass reale Dinge durch Bilder, aber auch durch die Schrift abgebildet werden können. Wichtig ist dabei, dass die bildlich dargestellten Begriffe anschaulich und vor allem eindeutig dargestellt werden, was nicht immer in (auch aktuelleren) Vignettentexten der Fall ist. Auch eignen sich diese Bücher sicherlich in erster Linie für Kinder im Vorschulalter und die Kinder sollten schnell die Erfahrung machen, dass es ein Erfolgserlebnis ist, beispielsweise das Wort „Mond“ nicht nur durch ein Bild zu entschlüsseln, sondern auch lediglich mit Hilfe der Schriftzeichen.

Dieses Konzept, das sich auch schon etwa in dem 1988 erschienenen *RiRaRutsch-Lesebilderbuch* von Margret Rettich (*Der kleine Hase sucht einen Freund*) wiederfindet, hat sich



bis heute bei Loewe durchgesetzt und findet sich, wie auch in anderen Verlagen, auch noch gegenwärtig im Programm.

Als ein *Lesefant*-Beispiel soll das bis heute immer wieder aufgelegte und 1996 erstmals erschienene erfolgreiche Werk *Der Mondscheindrache* von Cornelia Funke dienen, das der 3. Stufe einzuordnen ist und eine „Geschichte für geübtere Leseanfänger“ ab sieben Jahren präsentiert, die interessan-

terweise aber noch auf einzelne Kapitel verzichtet und einen spannenden Text ohne Zwischenüberschriften offeriert. In literar-ästhetischer Hinsicht hat dieses Buch einiges zu bieten; dies hat bereits Gudrun Stenzel erkannt:



Wenige Texte erreichen die Tiefe und Komplexität von Cornelia Funkes *Der Mondscheindrache*, der als eigentliche Phantastik zu bezeichnen ist: Philipp sieht mit an, wie ein Drache aus seinem Ritterbuch im Zimmer erscheint, gejagt von einem weißen Ritter. Durch den Zauber des Mondlichts schrumpft Philipp auf die Größe der beiden phantastischen Gestalten und muss nun ebenso wie der Drache vor dem Ritter fliehen. Philipp

fühlt sich wirklich, als ob er um sein Leben kämpfte und als ob er dem Drachen tatsächlich das Leben gerettet hat. Ob diese Erlebnisse Einbildungen oder Traum waren oder ob sie tatsächlich geschehen sind, lässt die Autorin bewusst offen und nähert sich damit der Phantastik im engeren Sinne an, in der reine Unschlüssigkeit über die Ursprünge des phantastischen Geschehens vorherrscht. Sie spielt mit den Grenzen zwischen Phantastik und Realität. (Stenzel 2009, S. 8)

Neben vielen metaphorischen Wendungen, Vergleichen, imaginationsfördernden Naturbeschreibungen sowie rhetorischen Fragen und weiteren spannungssteigernden Elementen finden sich auch metatextuelle Elemente im Werk wieder, denn das Buch, das zum Leben erweckt wird, stellt sich hier selbst vor, sodass es die Leser*innen mit einer verzwickten Erzählkonstruktion zu tun haben und den Kindern implizit vermittelt wird, welche Wirkungsmacht literarischen Texten zugesprochen werden muss. Bei Funke bewegen sich die weißen Seiten des Buches und werden „wie von einer unsichtbaren Hand umgeblättert“ (Funke 1996, S. 9), sodass das Werk sich auch selbst erzählt und der ‚abstrakten‘ Leserschaft zugleich vermittelt, was der Junge gelesen hat bzw. wie er sich dabei fühlt.

In den 2000er Jahren hat der Verlag Loewe sein didaktisches Konzept der „Leseleiter“ erneut verändert und inhaltlich mit Blick auf insgesamt acht Reihen erweitert. Auch wenn die Namen der „Lestufen“ mitunter bis zum Jahre 2017 noch einmal variieren, muss doch konstatiert werden, dass der Verlag seinen didaktisch-pädagogischen Grundüberlegungen weiterhin treu geblieben ist. Das Leseleiter-Konzept von Loewe nimmt der Presseinformation vom 16.04.2007 zufolge „die Tatsache sehr ernst, dass der Leselernprozess bei jedem Kind individuell abläuft“.²⁶ Das



²⁶ Loewe Presseinformation vom 16.04.2007: Die Loewe-Leseleiter wird übersichtlicher, Z. 16-18.

Prinzip der vierstufigen Leseleiter soll „gewährleisten, dass die Kinder nicht überfordert und dennoch ausreichend gefördert werden, um die nächsthöhere Stufe zu erreichen“ (ebd.). Die Bücher aus der Reihe „Loewe Leseleiter“ sollen Kinder bei ihrer Entwicklung vom Leseanfänger zum Leseprofi (*Bildermaus* bis *Lesekönig*) langanhaltend und effektiv begleiten. Ab dem Jahre 2004 kommt mit Blick auf die *Leselöwen*-Bücher eine „Wissen“-Reihe hinzu (die sogenannten *Leselöwen-Abenteuer- und Sachgeschichten*), welche literarische Texte auf eine raffinierte Weise mit Sachtextanteilen kombiniert.²⁷ Aber auch die Reihe *Englisch lernen mit den Leselöwen* wurde ins Leben gerufen.

Die 2. Lesestufe besteht aus den Reihen *Lesetiger* und *Leseplatz* und richtet sich an Kinder ab sechs Jahren zum Selberlesen. Von einfachen kleinen Bildergeschichten über den *Lesetiger* mit vielen monoszenischen Bildern vor jedem zweiten bis dritten Satz, die über ihre Parallelität von Text und Bild zum Leseverständnis dezidiert beitragen sollen (vgl. z. B. die *Feuerwehrgeschichten* von Katja Reider von 2001), bis hin zum *Lesekönig* (hier handelt es sich bereits um einen ‚richtigen‘ Kinderroman) verläuft die Leseleiter. Im Band 2 des *Sonderbandes Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre* wird die Reihe *Lesekönig* sogar unberücksichtigt gelassen, „da die Titel hinsichtlich Textumfang und Schriftbild nicht mehr den Anforderungen eines Erstlesebuchs entsprechen“ (Kiwitt [Hrsg.] 2000, S. 20).

Besonders interessant erscheint an dieser Stelle ein Vergleich einzelner Bände, die jeweils in verschiedenen Jahrzehnten neu aufgelegt wurden. Hier könnte man erwarten, dass sich einiges auf der sprachlichen, typographischen, inhaltlichen und bildlichen Ebene verändert hat. Als ein möglicher Untersuchungsgegenstand eignen sich die *Ostergeschichten* von Ursel Scheffler, die erstmals 1986 erschienen sind. In anderer Aus-

27 Vgl. hierzu z. B. das *Pyramiden-Wissen* von Imke Rudel (2006).



stattung bzw. als Neuauflage wurde das Werk dann jeweils in den Jahren 1995 und 2010 veröffentlicht. Der Band von 2010 ist als *Leselöwen*-Ausgabe dem „Leseleiter“-Konzept der Stufe 4 zuzuordnen.

Auf inhaltlicher Ebene sind die einzelnen kurzen *Ostergeschichten* unverändert geblieben. Lediglich eine Geschichte fehlt komplett in der zweiten und dritten Fassung – wahrscheinlich aufgrund der pädagogischen ‚Sorge‘, dass die Geschichte „Als der Osterhase abgeschafft werden sollte“ die Kinder in ihrem Glauben an den Osterhasen doch allzu sehr erschüttern könnte. Vom Seitenumfang der Ausgaben her ändert sich nicht viel (61 Seiten: 1986, 57 Seiten: 2010). Die Schrift ist etwas größer geworden und vor allem der Abstand zwischen den einzelnen Buchstaben (Zeichenabstand) ist enger geworden und trägt damit zur besseren optischen Ausrichtung des Textes – also auch zur unkomplizierteren visuellen Reizaufnahme der Buchstaben – bei. Der Satzspiegel ist nicht ganz so großzügig gehalten wie in der ersten Ausgabe. Abgesehen von der Papier- und Druckqualität und der sogenannten „Lese-Rallye“, welche die jungen Leser*innen zum Weiterlesen motivieren soll und in didaktischer Hinsicht zur Überprüfung des Textverständnisses dient („Beantwortet die Frage zu jeder Geschichte und findet das Lösungswort!“), hat sich kaum etwas verändert. Im Gegenteil: Die Zahl der Anschläge bleibt weithin identisch, sodass größtenteils die ein-

zelen Wörter immer noch in eine identische Zeile untergebracht werden können.

Was allerdings stark ins Gewicht fällt, sind Veränderungen auf der bildlichen Ebene. Bereits die Coverabbildungen deuten es an: Derselbe Text wird in einer völlig anderen illustrativen Aufmachung vermarktet, auch wenn die Illustratorin (Silke Brix) an allen drei Werken beteiligt war. Die drei Bücher sind ein hervorragender Beleg dafür, wie viel sich auf der bildlichen Ebene aus historischer Perspektive entwickelt hat – und hier geht es nicht nur um die Dichotomie zwischen Schwarz-Weiß-Abbildungen und farblichen Illustrationen (bereits die erste Ausgabe kommt in Farbe daher), sondern vielmehr um den gezielten Einsatz, die besondere Qualität und die spezifischen Funktionsdimensionen der Abbildungen. Auffallend ist auch, dass im Vergleich zur frühen Fassung in quantitativer Hinsicht weithin häufiger mit Illustrationen gearbeitet wird und damit in den neueren Fassungen der bildlichen Ebene ein größerer Stellenwert bzw. eine umfangreichere Bedeutung zugemessen wird.

Da sich vom Gesamtumfang nichts Wesentliches verändert hat, kann festgehalten werden, dass der Platz, der mit Blick auf den verringerten Zeilendurchschuss bzw. Zeilenabstand eingespart wird, für die bildliche Ebene genutzt wird. Aber nicht nur das: Viel wichtiger und auffälliger sind die farbenfrohe Bildauswahl sowie der vermehrte Einsatz von Bildern, auf denen die Gesichtszüge und die emotionalen Befindlichkeiten der Figuren deutlich abgebildet sind. In der frühen Ausgabe ist die Mimik der Protagonist*innen nicht so deutlich zu erkennen, wie es in der Ausgabe aus dem Jahre 2010 der Fall ist. Der Einsatz von Abbildungen, auf denen Orts-/Naturlandschaften (ohne Figuren im Bild) abgebildet sind (vgl. Scheffler 1986, S. 21, 52), wird indes auf ein Minimum reduziert. Stattdessen vermitteln die Bilder, auf denen die Figuren dargestellt werden, nicht nur aufgrund ihrer Darstellungsweise viel (zusätzlichen) Interpretationsraum, sie lassen die Geschichte

auch lebendiger, lebensnäher und spannender wirken. Sie unterstützen obendrein auch deutlicher das Textverständnis als in der früheren Ausgabe – insbesondere auch, weil sie über die handlungsnah und klare Figurendarstellung die literarische Vorstellungsbildung vorantreiben.

Es ist zwar insgesamt betrachtet weithin ein symmetrisches Verhältnis von Text und Bild vorzufinden, dennoch aber gibt es Ansätze eines dezidiert anreichernden Verhältnisses beider Dimensionen: So beinhaltet das Bild der Ausgabe von 2010 auf Seite 10 (Scheffler 2010, S. 10) beispielsweise die zusätzliche, im Text nicht explizit erwähnte Information, dass die Hasenkinder beim Bemalen der Eier sehr viel Schmutz verursachen, und auch die Mimik und Gestik der Figuren geht bisweilen über den Text hinaus (vgl. etwa ebd., S. 21). Letzten Endes haben wir es hier mit einem signifikanten Fortschritt zu tun, der der Bildebene eine zunehmende Bedeutung innerhalb des narrativen Gefüges zuspricht.

Bildermaus und *Leselöwen* für die 1. und 2. Klasse: Das 3-Stufen-Konzept 2017–2022

Im Juni 2017 ist das *Leselöwen*-Konzept erneut, nach weiteren Umstellungen des Erstlese-Konzepts in den Jahren 2009²⁸ und 2012²⁹, überarbeitet worden. Es bleibt zu vermuten, dass

28 Für 2009 gilt: „Pro Leseleiter-Stufe gibt es nur noch eine Reihenbezeichnung, die bei den Reihen mit einem in sich abgeschlossenen Abenteuer den Zusatz ‚Champion‘ erhält“ (Loewe Presseinformation vom 03.06.2009).

29 „Unter der Dachmarke *Leselöwen* vereinigen sich mit der *Bildermaus*, *Ich für Dich*, *du für mich*, *Lesetiger* und *Lesepiraten* vier Reihen, die dem individuellen Leselernprozess der Kinder gerecht werden. Didaktischer Hintergrund dieser Umstrukturierung ist das Prinzip des Vorlesens bzw. des gemeinsamen Lesens von Erwachsenen und Kindern, die dabei sind, zu lernen. Die Erstleseliteratur wird nunmehr dort verortet, wo das Lesen-Lernen tatsächlich auch stattfindet und vorangetrieben wird: in den Vorschulen und den ersten beiden Grundschulklassen. Mit Ende des 2. Schuljahres ist der Leselern-Prozess in aller Regel abgeschlossen. Eine Erstlesereihe wird für Kinder ab 8 Jahren bei Loewe daher nicht mehr angeboten – zumal Leselernalternativen wie *Das magische Baumhaus* oder



hier auch besonders die Ergebnisse der IGLU-Studie von 2016 bereits mit eingewirkt haben. Die Programmleiterin Jeannette Hammerschmidt betont in diesem Zusammenhang:

Beim Austausch mit Grundschullehrern haben wir den Eindruck gewonnen, dass Leseanfänger heute weniger Text verarbeiten können als noch vor einigen Jahren. Deshalb haben wir unser Konzept für Erstleser auf den neuesten Stand gebracht – mit geringeren Textmengen, kombiniert mit zusätzlicher Hilfestellung und motivierenden Extras. Wir sind überzeugt, dass wir so Kindern helfen können, den Spaß am Lesen zu entdecken. (Presseinformation Juni 2017)

Durch hochwertige und zeitgemäße farbige Illustrationen sowie durch ein „hohe[s] Identifikationspotenzial“ soll „zusätzlich zum Lesen animier[t]“ (ebd.) werden. Die Bücher, die auf die verschiedenen Entwicklungsstufen des Leselernprozesses der Kinder zugeschnitten sind, sollen Kinder von der Vorschule bis zur 2. Klasse begleiten: *Bildermaus – Leselöwen 1. Klasse – Leselöwen 2. Klasse*.

Lola verlockender sind“ (Loewe Presseinformation vom 17.11.2011). Es ist zu konstatieren, dass sich gegenwärtig der Leselernprozess bis in die höheren Klassenstufen ausdehnt, worauf zuletzt auch vor allem die IGLU-Studie 2021 hindeuten kann.

Erstmals geht Loewe mit seiner neuen Konzeption, wie andere Verlage auch, den nicht unumstrittenen Weg, die Lese-stufen nach Schulklassen auszurichten, um nicht nur Kindern, sondern auch Eltern eine (grobe) Orientierungslinie zu bieten. Damit sieht das Konzept von dem Vorschlag einer Lese-jahr-Orientierung („[N]icht jedes Kind im zweiten Schuljahr ist auch im zweiten Lesejahr“, Müller-Beyreiss / Hendrix 1997, S. 8) zunächst ab.

Für Mädchen und Jungen im Vorschulalter sollen mit der *BilderMaus*-Konzeption einfache und kürzere Sätze in Sinnab-schnitten und mit einer großen Fibelschrift für einen raschen Leseerfolg sorgen; jedes Hauptwort wird durch ein entspre-chendes Bild ersetzt. Die Eltern werden auf den Vorsatzseiten dazu angeleitet, die Geschichten vorzulesen und die Bilder von den Kindern selbst benennen zu lassen. Lesenlernen beginnt diesem Verständnis zufolge „nicht etwa mit der Kenntnis von Buchstaben und der Fähigkeit zur Synthese im Anfangsun-terricht, sondern beides ist in kulturelle Aneignungsprozesse“ (Dehn 2012, S. 137) eingebettet.

Die Konzeption für die 1. Klasse (ab 6 Jahren) setzt es sich in-des zum Ziel, „Lesenlernen ganz einfach“ zu gestalten. Gesche-hen soll dies anhand von kurzen parataktischen Satzkonstruk-tionen, einer gut lesbaren großen Fibelschrift, begleitenden Informationen und Erklärungen, mit denen das Sach-/Allge-meinwissen vertieft wird (vgl. die Rubrik „Schon gewusst?“), sowie zahlreichen bunten Bildern. Kindgerechte Themen für Mädchen und Jungen, Rätsel und Sticker, kostenlose Spiele, Downloads und Leseproben auf „www.leselöwen.de“ sollen zusätzlichen Lesespaß bieten.

Demgegenüber ist die Konzeption für die 2. Klasse für „ge-übtere Erstleser“ „ab 7 Jahren“ angedacht. Mit Hilfe eines „ausgewogenen Text-Bild-Verhältnisses“, einer „große[n] Fi-belschrift“ (mitunter auch durchgängig in Großbuchstaben) sollen Kinder den Inhalt leichter erfassen und Sticker, Rätsel im Buch sowie Quizfragen auf Antolin sollen, wie auch die

Leselöwen 1. Klasse, für zusätzliche Motivation sorgen. Im Pädagog*innenportal „Loewe-Schule.de“ finden sich darüber hinaus zahlreiche kostenfreie Lehrerhandreichungen mit ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen und Arbeitsblättern zu einzelnen Titeln, mit denen Schüler*innen auch außerhalb von Klassenlektüren ihren Leseerfolg spielerisch dokumentieren können.³⁰

Festzuhalten ist insgesamt, dass diese Erstlesereihe vordergründig auf einen breit angelegten Lesespaß setzt. Viele großformatige, farbenfrohe und teilweise ganze Seiten einnehmende Bilder mit sehr wenig Text dominieren und die schriftsprachliche Ebene ist verhältnismäßig einfach gehalten, sodass selbst Bücher, die für die 2. Klasse konzipiert sind, in anderen Erstlesereien (wie etwa die *ABC-Reihe* von Tulpán) für eine erste Lesestufe ausgegeben würden. So hat jeder Verlag schlussendlich ein anderes Konzept, dem er sich verpflichtet sieht. Ob die zahlreichen Rätselfragen, die bunten Stickerbögen und die „Antolin“-Fragen wirklich die (intrinsische) Lesemotivation erhöhen (können), muss empirisch eingehender untersucht werden. Dazu fehlt es bislang an einschlägiger Forschung.

Des Weiteren muss mit Blick auf die inhaltliche Dimension konstatiert werden, dass es die Leser*innen mit linear-einsträngigen, einfachen, lebensweltnahen, oft besonders actionreichen Geschichten und einer sehr überschaubaren Anzahl an literarischen Figuren zu tun haben, die sich thematisch bisweilen (nicht immer) eher klischeehaft belastet an stereotypen Gendervorstellungen orientieren. Es gibt einige Bücher von Loewe, die speziell als Bücher für „Jungen“ oder „Mädchen“ ausgewiesen sind³¹ und damit bekannte Geschlechter-

30 <https://www.loewe-verlag.de/content-1040-1040/lehrerinformationen-leseloeuwen-bildermaus/> [Stand: 18.03.2020].

31 Vgl. nur etwa aktuell: *7-Minuten-Geschichten zum Lesenlernen. Das Beste für Jungs* und das Pendant *7-Minuten-Geschichten zum Lesenlernen. Das Beste für Mädchen* (2020). Dennoch werden in den Geschichten bisweilen

konstruktionen transportieren.³² Auf der bildlichen Ebene indes ist festzuhalten, dass die großformatigen und besonders farbenfrohen Illustrationen, die spätestens vor oder hinter jedem dritten Satz präsentiert werden, der Loewe-Konzeption zufolge zuvorderst dazu dienen sollen, dass „Leseпаusen“ entstehen und die Geschichte verstanden wird (vgl. die Ansprache „Liebe Eltern“ auf der Vorsatzseite der Bücher). Im Grunde genommen kann die Geschichte vieler Bände der Reihenkonzeption häufig auch ohne Schrifttext einigermaßen nacherzählt werden, sodass von einem anreichernden oder gar komplementären Verhältnis beider Ebenen nicht die Rede sein kann. Ob dies für ein Erstlesebuch unbedingt der Fall sein muss, ist sicherlich nicht unumstritten; es gibt allerdings auch viele literarästhetisch gelungene Erstlesebücher für Kinder, die belegen können, dass es durchaus möglich ist, mit einer komplexeren Bild-Text-Ebene zu arbeiten, ohne die Kinder zu überfordern.

Ein Beispiel hierfür sei im Folgenden vorgestellt. Die Kinder- und Jugendbuchautorin und Übersetzerin Maja von Vogel präsentiert Leseanfänger*innen mit ihrem Werk *Die Hexe und der Muffin-Zauber* eine amüsante Geschichte über magische Köstlichkeiten, „muffelige Miesepeter“ und „gut gelaunte Grinsekatten“ (Vogel 2020, S. 18). Die *Leselöwen*-Reihe hält mit diesem Werk bereits für Lesestarter*innen eine durchgängige, spannende Geschichte bereit, die insbesondere auch durch eine leidenschaftliche Fa-



auch klassische Geschlechterrollen thematisiert und mitunter dekonstruiert.

- 32 Andere Bücher sprechen allzu offensichtlich entweder in erster Linie Mädchen (z.B. *Fohlengeschichten*, *Ponygeschichten*, *Elfengeschichten*, *Einhorngeschichten* [alle aus dem Jahre 2020]) oder Jungen (*Alarm auf der Weltraumstation*, *Das Geheimnis der Räuberhöhle* [ebenfalls alle 2020]) an. Und dies liegt nicht nur an der Themenwahl, sondern auch v.a. daran, dass scheinbar ‚passend‘ hierzu auch weibliche oder männliche literarische Figuren auf dem Cover abgebildet werden.

bulierlust und ein kreatives Spiel mit der literarischen Sprache überzeugt. Mit zahlreichen witzigen Alliterationen, Wortwiederholungen, Neologismen, lustigen Namen und abgewandelten Sprichwörtern wird Kindern hier die ästhetische Seite von Sprache nähergebracht. Der gezielte Einsatz von hellen oder dunklen Vokalen spiegelt darüber hinaus die Stimmungslage im Buch gekonnt wider. Sprachlich überzeugt das Buch auch insbesondere durch seinen vielfältigen Einsatz von Vokalen, Konsonanten; aber ebenso seltenere Buchstaben wie „x“, „ß“ oder Umlaute bzw. Komposita und mehrsilbige Wörter fallen auf. Sie tragen dazu bei, dass die Kinder auch gefordert werden, denn bereits die kleinen sinnbildenden Einheiten, der parataktische Satzbau sowie die große Fibelschrift und der geringe Schrifttext sorgen für leserleichternde Momente.

Das Buch kommt auf der inhaltlichen Ebene mit einem sehr geringen Figurenarsenal und einem verhältnismäßig einfachen ‚Gut-Böse‘-Schema aus, was in einem Erstlesebuch, das Anfänger*innen zum Lesen motivieren möchte, auch sinnvoll ist: Die „Hexe Hella“ ist von ihrem fröhlichen Gemüt her so ganz anders als die uralte, ständig meckernde „grantige Greta“. Beide Figuren stehen sich sinnbildlich gewendet auch in den Bildern stets einander gegenüber, sodass immer beide Seiten der Gemütsverfassung dargestellt werden. Als Hella ein geheimnisvolles Paket als Raben-Luftpost auf die Füße fällt, öffnet sie die Post, die eigentlich für Greta bestimmt ist. Im Paket befindet sich ein magisches Kochbuch. In diesem Zauberbuch gibt es neben „Niesanfall-Nusskekse[n]“, „Komm-mich-besuchen-Kuchen“ und „höllische[n] Halsbonbons“ (allesamt amüsante und kreative Alliterationen) auch ein ganz besonderes Rezept: „Miesepeter-Muffins verzaubern muffelige Miesepeter in gut gelaunte Grinsekatten“ (ebd., S. 18). Daraufhin hat Hella eine grandiose Idee: Sie versucht, diese Muffins für die alte Hexe zu backen, damit sich ihre Stimmung ein wenig aufhellt. Beim Backen geht jedoch so einiges schief und auch Teckel, der sprechende Hund, hat zu allem Übel zu

viel von den Köstlichkeiten genascht. Am Ende jedoch scheint die „grantige Greta“ auch ohne Hellas ‚Hilfe‘ sogar so fröhlich geworden zu sein, dass sie nur noch kichert. Wie genau das passiert ist, darüber können die Kinder sodann spekulieren, denn völlig aufgelöst wird das Ganze nicht, sodass dem Buch bis zum Ende etwas Geheimnisvolles anhaftet. Darüber hinaus wird über spezifische Fragen während des Verlaufs der Handlung die Möglichkeit zu antizipierenden Reflexionen gegeben, wie es mit der Geschichte weitergehen könnte: „Ob die grantige Greta böse wird?“ (ebd., S. 37) // „Was jetzt wohl passiert?“ (ebd., S. 27). Die ‚Auflösungen‘ finden sich, was geschickt gemacht ist, erst auf der jeweils darauffolgenden Seite. Für das literarische Lernen birgt sich hier ein hohes Potential.

Auch die liebevoll ausgestalteten großformatigen Illustrationen überzeugen durch ihre auflockernde Farbenpracht, ihren ausgeprägten Detailreichtum (es gibt, bei genauem Hinsehen, so einiges zu entdecken) sowie durch ein raffiniertes Spiel mit der Textebene. Nicht nur wird, passend zum Inhalt, die gute oder schlechte Stimmung der beiden literarischen Figuren jeweils bildlich dargestellt, sondern es wird auch vielen anderen Gegenständen (bspw. Tassen, Blumenvasen, Weckern oder Bäumen) ein schönes Lächeln ins Gesicht gezaubert. Bisweilen werden ebenso kuriose schriftsprachliche Elemente („Darum rührt Hella / ein Hundebellen in den Teig“, ebd., S. 24) visuell ausgestaltet, was eine weitere humorvolle Komponente des Buches darstellt. Überdies wird gelegentlich den Bildern das Erzählen der Geschichte überlassen. So wird etwa Hellas Idee, mit den verzauberten Muffins die alte Greta in eine grinsende Hexe zu verwandeln, nur auf der bildlichen Ebene dargestellt. Bisweilen antizipieren die Bilder auf der gegenüberliegenden Seite auch den zu erwartenden Fortlauf der Geschichte (vgl. ebd., S. 32f.).

Bereits das farbenfrohe und lustige Cover, auf dem nicht nur ein Dackel (namens Teckel) über ein schiefes Häuschen mit gebogenem Schornstein wirbelt, sondern auch Hella samt

bunten Muffins auf ihrem Besen durch die Luft fliegt, macht Kindern, die ihre Buchauswahl häufig von der Covergestaltung abhängig machen, sicherlich Lust auf mehr. Dabei ist es von Nutzen, dass das Hexen-Thema vielen Kindern dieses Alters bereits bekannt ist (bspw. über die *Hexe Lilli* von Knister oder über Otfried Preußlers *Die kleine Hexe*). So dürfte vielen Kindern auch schnell ersichtlich werden, dass es sich um eine liebenswürdige Hexe handelt, die bestimmt nur Gutes im Sinn hat.

Wichtig sollte mit Blick auf die Bildebene zukünftig sein: Bereits in der Elternansprache muss deutlich herausgestellt und vermittelt werden, welcher besondere Stellenwert der Bildebene zukommt. Dies veranschaulichen auch weitere Bücher aus dem Loewe-Verlag, etwa das Buch *Ein Gespenst auf dem Schulhof* (2020) von Katja Richert und Steffen Gumpert, das durch seine raffinierte Konstruktion den Leser*innen die Position eines überlegenen ‚Mitwissenden‘ einräumt. Hier sind die Bild- und Textebene nicht nur auffallend harmonisch aufeinander abgestimmt, sondern es werden auch viele Details auf den Bildern präsentiert, die weit über den ‚reinen‘ Schrifttext hinausgehen und die Kinder sicherlich dazu animieren, genauer hinzusehen und auf spannende Details zu achten, die den Handlungsverlauf teilweise auch schon vorausdeuten.

Lesenlernen in 3 Schritten, Silbengeschichten zum Lesenlernen und 7-Minuten-Geschichten zum Lesenlernen

Die Reihe *Lesenlernen in 3 Schritten* soll in „drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen“³³ beim individuellen Leselernprozess unterstützend wirken. Eine „große Fibelschrift“, „kurze Sätze“, „viele bunte Bilder“, „kostenlose Spiele, Downloads

33 Aus dem Verlagsprogramm: https://www.loewe-verlag.de/titel-0-0/lesenlernen_in_3_schritten_die_schoensten_ozeangeschichten-9222/ [Stand: 03.05.2020].

und Leseproben auf www.leselöwen.de“, „Fragen zum Textverständnis auf Antolin“ sowie „Elternansprache und Stufenerklärung von jeder neuen Stufe“ charakterisieren diese Konzeption (vgl. ebd.). Das gemeinsame (Vor-)Lesen stärkt darüber hinaus das Gemeinschaftsgefühl während des Akts des Lesens und ist damit an der seit 2012 existierenden Reihe *Ich für dich, du für mich* orientiert, die aktuell von der Reihe *Lesenlernen in 3 Schritten* abgelöst worden ist und längere Leseabschnitte für fortgeschrittene Leseanfänger*innen sowie kürzere Abschnitte für ungeübte Erstlesende bereithält – frei nach dem Motto: „Gemeinsam lesen, leichter lesen“ (Moser / Irmgard 2013, Buchrückenseite).

Die *Silbengeschichten zum Lesenlernen* indes beinhalten diverse Geschichten zu einem spezifischen Themengegenstand (etwa *Fußballgeschichten, Delfingeschichten*) und sollen durch die Silbenmethode zu einem besseren Erfassen der Wörter und flüssigen Lesen beitragen:

Durch kurze, einfache Sätze in großer Fibelschrift können Kinder ab 7 Jahren (2. Klasse) leicht lesen lernen. Die Silbenmethode unterstützt sie dabei: Die farbige Markierung der einzelnen Silben sorgt für bessere Erkennbarkeit und damit für einen schnelleren Leseerfolg. Die vielen bunten Bilder in diesem Kinderbuch tragen zusätzlich zum Textverständnis bei.³⁴

Die *7-Minuten-Geschichten zum Lesenlernen* sollen indes mit ihren kurzen Texten Kinder zum Lesen motivieren und ihnen sozusagen ein ‚gutes Gefühl‘ geben, wenn sie eine Geschichte ‚geschafft‘ haben (obgleich es dann hier wiederum in erster Linie um Lesen als ‚Leistung‘ geht):

34 Aus dem Verlagsprogramm: https://www.loewe-verlag.de/titel-0-0/silbengeschichten_zum_lesenlernen_meermaedchengeschichten-8745/druckansicht/8745.pdf [Stand: 03.05.2020].

„Juhu, geschafft!“ Welches Kind freut sich nicht darüber, wenn es eine Geschichte ganz allein gelesen hat? Mit den *7-Minuten-Geschichten zum Lesenlernen* geht das wie von selbst. Kurze Geschichten in großer Fibelschrift und viele liebevolle Illustrationen erleichtern das Textverständnis und sorgen vom ersten bis zum letzten Buchstaben für Lesevergnügen. / Schon Mädchen und Jungs ab 6 Jahren lesen so Geschichte für Geschichte ihr erstes eigenes Buch, sodass Lesenlernen wie von selbst funktioniert.³⁵

Die Lieblingsthemen sind dabei häufig stereotypenhaft und traditionell ausgerichtet: „Für Mädchen sind das nach wie vor: Feen, Elfen, Ballett, Prinzessinnen, Delfine, Ponys, Pferde. Für die Jungs: Drachen, Dinosaurier, Piraten, für die jüngeren noch Bagger“ (Schweikart 2011, S. 8).

Ausblick: Erstleseliteratur seit 2022

Im Jahre 2022 veränderte der Loewe-Verlag erneut sein Programm. Sicherlich in Anbetracht der Tatsache, dass immer mehr Kinder auch in der 3. und 4. Klasse (und darüber hinaus) noch größere Probleme mit dem Lesen(lernen) haben, ist u. a. eine 3. Lesestufe unter dem Label *Besser lesen. Leselöwen 3. Klasse* eingeführt worden. Die klare Unterteilung in „Erstes Selberlesen“ (1. Klasse), „Geübte Leseanfänger*innen“ (2. Klasse) und „Besser Lesen“ (3. Klasse; ohne Silbenfärbung) spiegelt das breite Spektrum der Erstleseliteratur deutlich wider. Auch mit der sogenannten „Leselernschrift ABeZeh“, der farbigen Silbenmarkierung, den „Lesetraining“-Heften (mit Leserätseln) und den mit comicartigen Elementen versehenen, actionbeladenen Geschichten für die „3. Klasse“ gibt es

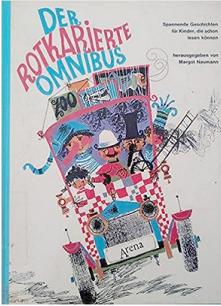
³⁵ Aus dem Verlagsprogramm: <https://www.loewe-verlag.de/content-1037-1037/7-minuten-geschichten/> [Stand: 03.05.2020].

hier – ähnlich wie bei der *Loewe Wow!*-Reihe – größere Bemühungen, möglichst viele Kinder anzusprechen und dem Leistungsniveau heutiger Schüler*innen entgegenzukommen, die (so hat es jüngst die IGLU-Studie 2021 gezeigt) tendenziell immer größere Probleme mit dem Lesen haben. Auch sind die nicht-lineare, lebendige Strukturierung des Text-Bild-Konstruktes, die vielen comicartigen Elemente (v. a. auch die Führungslinien) und die spannenden, besonders actionreichen Dimensionen charakteristisch für die *Loewe Wow*-Reihe. Bücher wie *Gefahr im Regenwald*. *Die Amazonas-Detektive* spiegeln darüber hinaus, wie es auch in anderen Verlagen der Fall ist (denkt man beispielsweise an die Erstlesebücher der *Schule der magischen Tiere*) die Tendenz wider, aus Kinderromanen Erstlese-Versionen zu produzieren – mit entsprechenden Veränderungen mit Blick auf Layout, Syntax, Semantik und Umfang. Das Buch von Michaelis kann zugleich stellvertretend für eine aktuelle, wichtige Forderung an die Erstleseliteratur verstanden werden: Diversität soll zunehmend berücksichtigt werden und häufig steht dafür insbesondere auch die Bildebene zur Verfügung (im Sinne von ‚diversity‘ als ‚normality‘).



Von der frühen Großschriftreihe bis zum Bücherbär. Erstleseliteratur im Arena-Verlag

Der Arena-Verlag ist 1949 in Würzburg gegründet worden und gehört bereits seit 1979 der Westermann Gruppe an. Die Reihe *Arena-Taschenbücher in großer Schrift für das Erstlesealter* wurde sowohl für das Vorlesen als auch für das Selberlesen für Kinder ab 6/7 Jahren konzipiert. Das Werk *Der rotkarierte Omnibus* (hrsg. von Margot Naumann, illustriert von J. Siegfried Reinert) aus dem Jahre 1967 war eines der ersten Bü-



cher dieser Reihe und richtete sich an Kinder, „die schon lesen können“ (vgl. das Cover des Buches; Naumann 1967). Gängigen Konventionen, die gegenwärtig an die Erstleseliteratur im engeren Sinne gestellt werden, entsprachen diese Bücher allerdings kaum. Eine starke Textlastigkeit mit wenigen und kleinen illustrativen Zugaben sowie einer geringen Schriftgröße prägte ein Erscheinungsbild, das

heute kaum jemand für ungeübte Erstlesende als geeignet einstufen würde.

Erst ab dem Jahre 1981 erschienen „die ersten Kinderbücher der Reihe ERSTLESEBUCH für Kinder ab dem 1. Lesejahr, die diesen Namen [auch] tatsächlich verdien[t]en“ (Conrady 1998, S. 175). Peter Conrady, der bereits früh und eng mit Arena zusammenarbeitete, betont, dass mit diesen Texten „systematisch eine langjährige Forschungsarbeit direkt umgesetzt [wurde], indem wahrnehmungs- und lerntheoretische Untersuchungen und (literatur-)didaktische Erfahrungen das Kinderbuch als Ganzes beeinflussten“ (ebd.).

„Erstlesebücher“, die ihren Namen „auch verdienen“: Das erste pädagogisch motivierte Leselernkonzept

Ein pädagogisch durchdachtes, mehrstufiges Leselernkonzept besteht also (erst) seit dem Jahr 1981. Die ausgewiesenen Lesedidaktiker Herbert Ossowski und Peter Conrady standen hier mit Rat und Tat zur Seite (vgl. Schweikart 2011, S. 3). Die seit 1981 erschienenen Bücher sollten „vor allem den Spaß am Lesen fördern“, indem sie „lesepädagogische Gesichtspunkte berücksichtigten“ (Conrady 1998, S. 146). Sie waren unterteilt in die drei folgenden Lesestufen:

ERSTLESEBUCH (vom 1. Lesejahr an)

LiLaLeseratz (im 2. und 3. Lesejahr)

LESEPROFI (ab dem 4. Lesejahr)

Die ersten Bücher der Reihe *Erstlesebuch* erschienen seit 1981 – beispielsweise Irmela Wendts *Wo kleine Igel sind* (1981), Mira Lobes *Das Schlossgespenst* (1982) oder *Der junge Drache* (1982) von Elisabeth Heck. Alle drei Bücher werden im Folgenden ausführlicher analysiert. Die Bücher der Reihe *LiLaLeseratz* stellen sich indes in ihrem Anforderungsprofil bereits um einiges fortgeschrittener dar als die „Erstlesebücher“ und bieten den Lesenden viel mehr Text bei einer kleineren Schrift, einem geringeren Zeilendurchschuss und weniger Sinnabschnitten (vgl.



z. B. Annemarie Norden: *Die Meckerpause*, 1981, das sich an Kinder „vom 3. Lesejahr an“ [siehe Buchrückenseite] richtet). Auch die *Leseprofi*-Reihe (z. B. *Kater Muck trägt keine Stiefel* von Tilman Röhrig, 1989, oder *Das Fünfmarkstück* von Klaus Kordon, 1985) – gedacht für Kinder „vom 4. Lebensjahr an“ (siehe Buchrückenseite) – würde aus heutiger Sicht mit Blick auf ihren breiten Satzspiegel, die Textmenge, die inhaltliche Vielschichtig- und Ernsthaftigkeit, die Erzählkonstruktion (u. a. die erlebte Rede, die eine Perspektivübernahme in die Gefühle, Gedanken und Ängste des Jungen nicht nur ermöglicht, sondern auch unmittelbar anleitet) und vor allem mit Blick auf den hypotaktischen Satzbau³⁶ zumindest nicht mehr der Erstleseliteratur im engeren Sinne zugeordnet werden.

Irmela Wendts *Wo kleine Igel sind* (1981) ist bereits vielfach neu aufgelegt worden. Die letzte unveränderte Auflage stammt

36 Vgl. etwa: „Wie er erst seit drei Tagen ein Heimkind war, hatte sie sogar Verständnis für sein Weglaufen gehabt. Zu Silvester aber hatte sie es getan, denn da hatte er sich einfach auf der Toilette eingeschlossen und war nicht herausgekommen, obwohl sie vor der Tür stand und ihn immer wieder darum gebeten hatte“ (Kordon 1985, S. 15).

aus dem Jahre 2017 (Stand: 2020), wobei sich der Inhalt nicht verändert hat und auf der Buchrückenseite damit geworben wird, dass es sich um einen „Erstleseklassiker[...]“ „ab dem ersten Lebensjahr“ handelt. Auf sprachlich-stilistischer Ebene finden sich in diesem Buch zahlreiche Parallelismen, anaphorische Wortanfänge, viele häufig vorzufindende Wörter, die dadurch leichter in den Sichtwortschatz gelangen können, und eine kleingliedrige sinnstiftende Struktur, die Sinneinheiten deutlich markiert und somit leserleichternd wirkt.

Was besonders auffällt, ist die raffinierte und für Erstlesende relativ komplexe narrative Erzählkonstruktion des Werkes. So gibt es eine Erzählung zweiten Grades, wenn sich die Kinder Anja und Till auf ihr phantasievolles Rollenspiel einlassen und Mutter und Vater mit einem imaginären Kind spielen. Das Werk besteht aus einer zweigeteilten Rahmenhandlung (einerseits die Geschichte um die jungen Igel mit ihrer Mutter draußen im Garten und andererseits die Geschichte um Anja, ihre Eltern und Freund Till) sowie einer Binnenerzählung, in die wiederum Handlungsmotive der Rahmenhandlung (die Erlebnisse mit den Igel, das Motiv des Alleinseins) geschickt eingewoben werden. Die Situation, die Erfahrungen, Gedanken und Gefühle der Kinder spiegeln sich in ihrem Rollenspiel, das als Binnenhandlung dargestellt wird, deutlich wider. Darüber hinaus spielt ebenfalls das Motiv des Buches (hier ein Tierlexikon) eine bedeutsame Rolle, sodass das Werk auf einer metatextuellen Ebene auch über sich selbst erzählt. Wenn Anjas Mutter ihrer Tochter aus diesem Lexikon vorliest, wird das Gelesene nicht etwa lediglich erwähnt oder zusammengefasst, sondern es wird in die Geschichte integriert und die Passagen aus einem (fiktiven) Lexikon werden vollständig und ausführlich zitiert, sodass die Rezipient*innen sozusagen ‚live‘ dabei sein können, wenn die Mutter vorliest und auf diese Weise auch genau das mitbekommen, was Anja an Sachwissen über die Igel erfährt. Damit stellt dieses Werk zugleich eine gelungene Genremischung aus Sachtext und fiktionalem Text dar.

Das Schlossgespenst (1982) von Mira Lobe wird bis heute immer wieder neu aufgelegt. Die Geschichte spielt „im Bereich einer fantastischen Welt, die aber nie so realitätsfremd ist, daß sich die Kinder nicht mit der Handlungsweise des Schlossgespenstes identifizieren könnten“ (Strickling 1988, S. 54). Es handelt sich um einen literarästhetisch raffiniert angelegten Text, der vor allem mit Blick auf die ästhetische Gestaltung der Sprache einiges

zu bieten hat: Antonyme, Assonanzen, parallele Syntaxstrukturen, Enumerationen, Wortwiederholungen, Antithesen, Reimformen, Wortspiele, rhetorische Fragen, Alliterationen, polysynthetische Reihungen, Chiasmen, lautmalerische Wortspiele und vielfältige Onomatopoetika kennzeichnen den Text. Neben vielen ein- oder zweisilbigen und leichter zu dechiffrierenden Wörtern finden sich mitunter aber gleichfalls mehrsilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen wieder (z. B. „eingerollte Zeichenblätter“, Lobe 1982, S. 24).

Auch auf der narratologischen Ebene fällt auf, dass der Text in literarästhetischer Hinsicht besonders kunstvoll ausgestaltet ist: Die potenziellen Leser*innen werden am Ende der Geschichte direkt angesprochen und dazu aufgefordert, beim Ausmalen der Tiere mitzuhelfen: „Und ihr? / Habt ihr nicht Lust, / ihnen zu helfen?“ (ebd., S. 78). Darüber hinaus ist in diesem Kontext die Text-Bild-Interdependenz besonders hervorzuheben: Als das kleine Gespenst in den Farbtopf fällt, dient die bildgestalterische Ebene dazu, über eine Parallelität von Bild und Text ebendiese Farbspiele auch visuell umzusetzen, sodass beide Ebenen eine unauflösliche Einheit bilden. Die Illustrationen laden zum genaueren Betrachten und Verweilen ein, weil sie der Imaginationsbildung der Leser*innen einen Anreiz geben, sich die Geschehnisse auf der Handlungsebene rund um das Thema Farbe/Anmalen konkret vorzustellen. Nach Doris Strickling erscheint das Werk insbesonde-



re „für die Anbahnung einer kreativen Lesehaltung“ geeignet, „Dimensionen wie Fantasie, Spontaneität, Produktivität und Selbsttätigkeit in Gang“ (Strickling 1988, S. 55) zu setzen, wie beispielsweise das darstellende Spiel einzelner Szenen oder das Einsammeln von Erwartungshaltungen bezüglich der Gespenstergeschichte.



Der junge Drache (1983) von Elisabeth Heck war sehr erfolgreich und wurde bereits vielfach übersetzt. Für Kinder „vom ersten Schuljahr an“ (vgl. die Buchrückenseite) konzipiert, handelt es sich um einen relativ umfangreichen Text mit immerhin 64 Seiten, dafür ist er aber ein weiterer Beleg dafür, dass schon Erstlesebücher für Leseanfänger*innen aus den 1980er Jahren in literarästhetischer Hinsicht mitunter einiges zu bieten hatten und bereits eine ‚ganze‘, spannende und zum

Nachdenken anregende Geschichte dargeboten wurde. Nicht mehr als sechs Wörter pro Zeile (zumeist sogar weniger), kurze Textabschnitte und Sinneinheiten pro Zeile, Komparative und Superlative, Wortwiederholungen zur Verzögerung des Handlungsfortschritts und Einprägung des Geschriebenen, viele kurze Wörter und einfach zu lesende Wörter, metaphorische Beschreibungen („Der Schwanz des Drachen / peitscht das Wasser / Hohe Wellen rauschen auf“, Heck 1982, S. 15), rhetorische Fragen, Interjektionen, Alliterationen („Wie das kracht und klirrt“, ebd., S. 21; „Ist das ein Gegacker / und Geschnatter, ein Gepieps / und ein Gemecker“, ebd., S. 20), spannungssteigernde Ausrufe („Oh Schrecken!“, ebd., S. 25), vielfältige Parallelismen, die über ganze Seiten reichen, anaphorische Wortanfänge und narrative Analepsen lassen diesen märchenhaften und spannenden Text zu einem literarästhetisch raffiniert angelegten Werk werden.

Ohne explizit zu moralisieren, fordert dieses Buch darüber hinaus zum alteritätserfahrenden, empathischen Perspektiv-

wechsel heraus. Da der heterodiegetische Erzähler weitgehend die personale Erzählperspektive des Drachen einnimmt (und sogar innere Monologe präsentiert werden), müssen sich die Leser*innen in dessen Gedanken, Gefühle und Situation hineinversetzen, vor dem wiederum alle Menschen große Angst haben, obgleich der junge Drache eigentlich in der Menschenwelt nur einen Freund finden möchte, weil er sehr einsam ist. Während die Erwachsenen keinen anderen Ausweg kennen, als den Drachen zu bekämpfen oder schlichtweg vor ihm zu flüchten, geht der Junge Michael auf den Drachen zu, tröstet ihn, hat keine Angst, keine Vorurteile, hilft ihm und findet so den richtigen Weg, um mit dem tierischen Wesen umzugehen. Da der kleine Drache nun einen Freund (und damit seine Erlösung) gefunden hat, kann er wieder in seinen See zurückkehren und die Menschen können wieder ohne Angst weiterleben. Das „märchenhafte Motiv der Erlösung durch andere“ (Ossowski 1988, S. 17) wird hier dezidiert aufgegriffen. Für das literarische Lesen und Lernen eignen sich solche Texte in besonderem Maße und sie zeigen, dass mit einer komplexeren Erzählperspektive (auch der Blick der Menschen auf die Situation erfährt eine gebührende Aufmerksamkeit) bereits in Erstlesebüchern gearbeitet werden kann, solange eine übergeordnete Erzählinstanz durch die Handlung führt. Es geht in diesem Buch darum, sowohl die variierenden Gefühle des Drachens (traurig, froh) als auch die der Menschen nachvollziehen zu können. Literarische Anschlussaufgaben bieten sich zur Genüge an; etwa:

Erzählaufgabe: Der junge Drache kehrt nach seiner Erlösung zum alten Drachen in den See zurück und erzählt von seinen Erlebnissen auf der Erde. Erzählaufgabe: Michael erzählt seinen Eltern (den Klassenkameraden, den anderen Leuten) von der Begegnung des jungen Drachen [...]. (ebd., S. 21)

Erweiterungen des Stufenmodells seit den 1990er Jahren und ‚Entschlackungstendenzen‘ seit 2011

Dem bereits skizzierten Modell folgte in den 1990er Jahren ein erweitertes Arena-Stufenmodell, das quasi als Blaupause für alle übrigen Erstleseprogramme diente, die sich „ebenfalls als Stufen oder Leitern definieren, mal in drei, in vier oder in fünf aufeinander aufbauenden Abschnitten“ (Schweikart 2011, S. 4).

Stufe	ERSTLESEBUCH	
Stufe	LiLaLeseratz	
Stufe	Der Arena LeseStier	Kurze Geschichten
Stufe	Der Arena LeseStier	Kindererzählung
	Der Arena LeseStier	Kinderkrimi
Ergänzend:	Der Arena LeseStier	Das will ich wissen – Sachgeschichten für Erstleser

(Siehe: Müller-Beyreiss / Hendrix 1997, S. 13)

Wenig später umfasste das Arena-Konzept dann bereits fünf Lesestufen und es kamen neue Reihen-Bezeichnungen hinzu:

Stufe 1 ab 5/6 Jahre (Vorschule/1. Klasse)

Mein Lesebilderbuch

Allererstes Lesen

Stufe 2 ab 6 Jahre (1. Klasse/2. Klasse)

Kleine Geschichten

Eine Geschichte für Erstleser

Sachwissen für Erstleser

Hexe Lilli für Erstleser

Stufe 3 ab 7 Jahre (2. Klasse/3. Klasse)

Lesesafari

Leseprofi

Hexe Lillis Sachwissen

Stufe 4 ab 7/8 Jahre (2. Klasse/3. Klasse)

Bunter Leseballon

Klassiker für Erstleser

Stufe 5 ab 8 Jahre (3. Klasse)

Buntes Leseabenteuer

(Siehe: Schweikart 2011, S. 3)

Seit 2011 kam es dann zu einer deutlichen ‚Entschlackung‘ (vgl. ebd.). Es gab fortan nur noch 3 Stufen (Vorschule/1. Klasse; 1. Klasse und 2. Klasse), wohl auch aufgrund der besseren Übersichtlichkeit.

Insgesamt betrachtet ist für den Arena-Verlag, so die Selbstpräsentation, vor allem das literarische Verstehen und Lernen wichtig: „Erstlesebücher ab der 1. Klasse [bahnen] das literarische Verstehen an und öffnen den Blick für literarisches Lernen“ (Hantschel 2017, S. 12). Die Ziele sind u. a.:

Förderung der Lesekompetenz

Förderung des literarischen Lernens

Förderung der Lesemotivation

Unterstützung der Identitätsentwicklung

und der Werteerziehung

Erweiterung des Weltwissens

Förderung der Sozialkompetenz

(vgl. ebd., S. 13)

Beispiele: Vorschule / 1. Klasse

Die Reihe *Mein LeseBilderbuch* mit Abc-Stickern, so die Arena-Konzeption, fördert die „Einsicht in die Symbolfunktion von Schrift, Sprache und Bild. Bedeutsam für diese Lesestufe ist der lesemotivierende Effekt, ein ganzes Buch gelesen zu haben“ (Dietzinger 2017, S. 16). Die anvisierte Zielgruppe sind „leseunkundige Kinder im Vorschulalter oder zu Beginn der ersten Klasse“ (ebd., S. 18). Es handelt sich dem Arena-



Konzept zufolge um eine Geschichte zum Vorlesen; sie bietet aber gleichsam „den ersten ‚Buchstabierern‘ mit den Bildwörtern eine aktive Teilnahme am Erlesen der Geschichte“; dabei kommen die „große Fibelschrift und das Zusammenspiel von wenig Text und viel Bildmaterial [...] den ersten Leseanfängern besonders entgegen“ (ebd., S. 19). Die Besonderheit der Reihe zeigt sich vor

allem auf der kommunikativen, interaktiven Ebene: „Vorlesen, Mitlesen, Nachahmen und Lesen der Bildwörter passieren im Dialog miteinander und beeinflussen den haptischen und emotionalen Bezug zum Buch. Außerordentlich wichtig ist der thematische Bezug ‚Ritter‘, er spricht das Interesse und Vorwissen der Kinder deutlich an“ (ebd.). Der *Kleine Ritter Kurz von Knapp. Sieben Sachen für echte Ritter* von Christian Seltsmann aus dem Jahre 2015 ist ein adäquates Beispiel für das Arena-Konzept: Mit Witz und Humor, lustigen Vignetten und zusätzlichen Illustrationen, spaßigen Sprachspielereien, vielen Wiederholungsstrukturen soll Kindern Lust auf das gemeinsame Entschlüsseln des Textes gemacht werden.

Der Arena-Konzeption zufolge ist *Mein Abc-Lesestart* (Vorschule / 1. Klasse) für „leseungeübte Vorschulkinder und Leseanfänger nach Abschluss des Buchstabenlernens in der ersten Klasse“ (ebd., S. 27) gedacht. Auffallend ist hier insbesondere „die ansprechende narrative Struktur der Bildergeschichte, die es den leseungeübten Kindern ermöglicht[...], der Handlung zu folgen“ (ebd., S. 28). Die Reihe „ebnet den Weg in die geschriebene Sprache gleichermaßen durch Wort und Bild“ (ebd.). Somit erhalten beide Ebenen eine gleichwertige Bedeutung für den narrativen Fortgang der Geschichte.

Die erfindungsreiche, witzige und unterhaltsam gestaltete Detektivgeschichte *Die Spürnasen-Bande und der Fahrrad-Klau* von Christian Seltsmann ist ein gutes Beispiel für Bücher dieser Reihe. Die farbenfrohen und detailreichen Bilder stam-

men vom Illustrator Nikolai Renger. Das im Arena-Verlag erschienene Werk präsentiert sich als ein sehr liebevoll ausgestaltetes Erstlesebuch mit der typischen Bücherbär-Figur am Lesebändchen, auf die aus Umweltschutzgründen aktuell verzichtet wird und deren Produktion zugunsten des Umweltzeichens „Blauer Engel“ eingestellt wurde.



Für die Kinder gibt es zu Beginn eine kleine Einführung in die Figuren der Geschichte mit Hilfe von Bildern sowie eine kurze Erläuterung von vier „schwierigen“ Wörtern für absolute Leseanfänger. Dies ist insofern sinnvoll, als dass damit die Erstlesenden vor allem die Schlüsselbegriffe schneller dechiffrieren können. Bei Leseneulingen erscheint dies besonders wichtig, denn die Motivation darf nicht vor schnell verlorengelassen werden. Es sollte sich ohne Frustrationserfahrungen ein nachhaltiger Leseerfolg entwickeln, auf den die Kinder stolz sein können. Auch wenn Satzstruktur und Wortwahl sinnvollerweise sehr einfach gehalten sind, werden die Lesestarter*innen, die in ihrer literarischen Kompetenz häufig bereits viel fortgeschrittener sind, als es ihre reine Lesefähigkeit zulässt, nicht enttäuscht: Sie dürfen dem Kind-Hund-Schnüfflerduo mithelfen, dem Jungen Oskar auf die Schliche zu kommen, der behauptet, sein Fahrrad sei gestohlen worden. In Wirklichkeit aber wollte der Junge das Gerät bloß loswerden, weil er das gebrauchte Fahrrad seiner Schwester benutzen muss.

Inhaltlich hebt sich die Geschichte insofern hervor, als sie sowohl eingängig als auch tief sinnig zugleich ist und aufgrund der Identifikationsfiguren Oskar und Molly beide Geschlechter gleichermaßen anzusprechen verspricht. Gerade lustige und spannende Tiergeschichten kommen (der Hund Bruno erinnert ein wenig an Sherlock Holmes) bei Mädchen und Jungen oftmals besonders gut an, dies kann die empirische Lesesozialisationsforschung nachhaltig belegen. Darüber hi-

naus können die Inhalte zur weitergehenden Reflexion über Probleme und Fragen im Kinderalltag anregen, was durchaus nicht jedes Erstlesebuch zu leisten vermag: Ist es schlimm, die gebrauchten, aber noch funktionstüchtigen Spielzeuge und Fahrgeräte der Geschwister zu nutzen? Hätte sich Oskar tatsächlich mit dem Fahrrad blamiert? Wäre er sogar gemobbt worden? Und ist „blau“ tatsächlich eine Jungenfarbe und „rosa“ die Farbe der Mädchen? Vielleicht hätten sich ja auch einige Mädchen an der Farbe und dem Fahrradkorb gestört... Die Tiere haben jedenfalls kein Problem mit der Farbe und dem gebrauchten Gegenstand und sind froh, ein eigenes Fahrrad zu besitzen. Damit auch Oskar am Ende glücklich wird, muss er selbst Engagement zeigen und lernen, dass man für neue Dinge etwas tun muss und dass sie Geld kosten.

In formaler Hinsicht ist vor allem die Text-Bild-Relation hervorzuheben. Die überzeugenden Bildergeschichten im Comic-Stil und die Sprechblasen erleichtern den Lesenden nicht nur den Übergang von den visuellen Codes zur ‚neuen‘ Schriftlichkeit, sondern sie sind untrennbar mit der Geschichte verwoben. Bild- und Textebene bedingen sich wechselseitig und treiben die Geschichte durch ihren jeweils eigenen Erzählmodus voran. Die bildliche Dimension geht über den Schrifttext weit hinaus, nimmt viel Raum ein und fordert die jungen Leser*innen zum Mitdenken bzw. zur genauen visuellen Beobachtung heraus. Deutlich wird dies insbesondere dann, wenn die Bilder weitaus mehr ‚verraten‘ oder andeuten als der reine Schrifttext und sich beide Ebenen sogar kontrapunktisch gegenüberstehen (vgl. Seltmann 2019, S. 18). Damit wird gleichsam die *visual literacy* angeregt und gefördert.

Es liegt mit der *Spürnasen-Bande* ein Buch für kleine Leseanfänger*innen vor, welches veranschaulicht, dass ‚Einfachheit‘ nicht mit literarischer ‚Schlichtheit‘ gleichzusetzen ist und der Markt im Bereich der Erstleseliteratur literarästhetisch ambitionierte Text-Bild-Kombinationen zu bieten hat, die in ihrem Anspruch weit über die „Buchstaben und

Leserätzel“ hinausgehen, die lediglich auf das reine Leseverständnis abzielen.

Die Reihe *Allererstes Lesen* (1. Lesestufe) ist für „Vorschulkinder mit allerersten Lesefertigkeiten und [...] Leseanfänger der ersten Klasse“ (Dietzinger 2017, S. 36) gedacht. Entscheidend war hier, so die Konzeption von Arena, „leseungeübten Kindern der ersten Klasse Leseanreize zu vermitteln, um die Sinnhaftigkeit des Lesenkönnens herauszustellen“ (ebd.). Die Reihe

zeichnet sich durch eine große serifenlose Druckschrift, überschaubare kurze Textabschnitte, sinnbezogenen Flattersatz und eine das Textverständnis verstärkende Illustration aus. Eine Einteilung in fünf kurze Kapitel sorgt für Lesepausen und gliedert das Sinnverstehen (ebd.).

Als kurzes Beispiel sollen im Folgenden kleine Rittergeschichten der *Allererstes Lesen*-Ausgabe vom *Kleinen Ritter Kurz von Knapp* (2012) dienen. Mit (Sprach-)Witz, einer tiefgründigen Geschichte, in der es um ‚ungleiche‘ Freunde geht (der Ritter und fabelhafte Kreaturen, die er eigentlich bekämpfen müsste) und die am Ende die Engstirnigkeit und Abwegigkeit der Ritterprüfungen auf ironische Weise entlarvt, wird Lesestarter*innen eine originelle



Geschichte über Hänseleien, Anderssein und über den Sieg einer wahren inklusiven Freundschaft angeboten. Wie nebenbei wird auch eine frühe Sensibilisierung für die Ästhetik der literarischen Sprache angebahnt, indem u. a. Parallelismen, anaphorische Wortwiederholungen und Alliterationen wie selbstverständlich und besonders kreativ in den Text eingewoben werden. Die vielen klein- und großformatigen (teilweise monoszenisch ausgestatteten) sowie detailreichen Illustrationen fördern nicht nur das reine Textverständnis, indem sie

die Geschichte parallel zum Schrifttext ‚erzählen‘, sondern sensibilisieren auch für die besondere Leistung der Bildebene, über den Text hinausgehen zu können (vgl. etwa die Gedankenblasen; Seltmann 2012, S. 22f.).

Beispiel: 1. Klasse / Eine durchgehende Geschichte

Für „etwas geübtere Leseanfänger der ersten oder zweiten Klasse“ (Dietzinger 2017, S. 58) bietet der Arena-Verlag die Reihe *1. Klasse* an. Hier werden sowohl ganze Geschichten für Erstlesende dargeboten als auch mehrere kleinere Geschichten in einem Band. Zur Einordnung der Reihe heißt es u. a.:

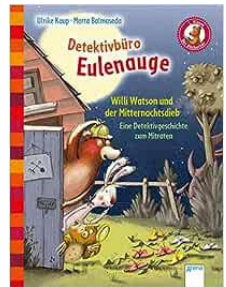
Neben der großen Fibelschrift kommt die klare Textgliederung den Leseanfängern besonders entgegen. Die kurzen Kapitel ermöglichen ihnen, die zusammenhängende Handlung in überschaubaren Einheiten zu rezipieren und über die Illustration zu vertiefen. Besonders für ungeübte Leseanfänger ist die Zeilentrennung nach Sinneinheiten eine wichtige Unterstützung in der Sinnentnahme (ebd., S. 59).

Spannende und zum Mitraten animierende Tier-Detektivgeschichten präsentiert beispielsweise die Autorin Ulrike Kaup Erstlesenden mit ihrer literarischen Hauptfigur namens „Willi Watson“. Die Illustrationen stammen von Marta Balmaseda. Auffallend ist in den Büchern vor allem die intertextuelle Anspielung³⁷ auf den ständigen Begleiter und Freund von „Sherlock Holmes“ mit dem Namen „Dr. John H. Watson“. Die drei bislang im Arena-Verlag erschienenen Bände, die für Leseanfänger*innen ab der 1. Klasse konzipiert wurden, stammen aus den Jahren 2017, 2019 und 2023 (Bd. 1 bereits in der neuen Konzeption). Ein Bär, eine Eule und ein Hase bilden in dieser Reihe das leidenschaftliche Detektivtrio. Da-

37 Intertextuelle Bezüge können sich sowohl auf bestimmte literarische Inhalte und Figuren als auch auf Diskurstypen oder Gattungen beziehen (vgl. Pfister 1985, S. 56).

neben gibt es noch fünf weitere tierische Figuren, die in den Bänden als Nebenfiguren fungieren. Die Tiere werden in beiden Büchern auf den Vorsatzseiten mit ihren wichtigsten Charaktereigenschaften vorgestellt. Diese paratextuellen Hinweise sind insbesondere zum Nachblättern geeignet, sodass die Kenntnis des ersten Bandes für die Rezeption des zweiten Bandes keine zwingende Voraussetzung darstellt (und umgekehrt). Auffällig ist, dass sich gerade in Detektivgeschichten für Erstleser*innen aus lesesozialisatorischen Gründen immer wieder tierische Ermittler*innen finden,³⁸ denn Tiergeschichten stoßen gerade bei jüngeren Leser*innen immer wieder auf ein besonderes Interesse.

Im zweiten Band der Tierkrimi-Reihe geht es um die Entlarvung eines „Glitzer-Törtchen“-Diebs, der – so stellt es sich heraus – auf alles aus ist, was glitzert („Glitzer-Spray“, „Glitzer-Hütchen“ usw., vgl. Kaup 2019, S. 29–31). Die einsträngige Handlung ist, wie es für das erste Lesealter (hier 1. Klasse) sinnvoll und angemessen ist, noch sehr einfach gehalten.



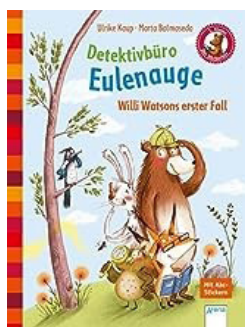
Die verhältnismäßig harmlosen Krimi-Elemente sind auf den Diebstahl kleinerer Dinge fokussiert; wobei sich der Glitzer-Klau obendrein am Ende als ein harmloser „Schlaf-Wandel“-Diebstahl herausstellt, für den sich das unschuldig wirkende und sympathische Känguru auch entschuldigt. Am Ende finden die Tiere die mit Glitzer versehenen Gegenstände sogar viel schöner als zuvor und Lola kann ihre Aktionen wiedergutmachen, indem sie eine Graffiti-Vorstellung auf dem Sommerfest darbieten muss.

Viele Wortwiederholungen erleichtern den Leseanfänger*innen das mühsame Dekodieren (vgl. nur das Wort „Glitzer“, hier ebd., S. 32). Bisweilen finden sich aber auch längere und schwieriger zu dechiffrierende Wörter im Text, was

38 Vgl. hierzu z. B. auch die drei bislang erschienenen Bücher rund um die *Heuboden-Bande* von Ann-Katrin Heger (illustriert von Dominik Rupp).

sinnvoll erscheint und zur Abwechslung beiträgt, z. B.: „Überraschungsgast“ (ebd., S. 46), „wiedergutmachen“ (ebd., S. 48), „Schlummi-Nachthemden“ (ebd., S. 35), „wiederzuerkennen“ (ebd., S. 38), „Aufzeichnungen“ (ebd., S. 34), „schlafwandelnd[...]“ (ebd.), „Erkundungsflug“ (ebd., S. 41), „jonglieren“ (ebd., S. 29), „Riesenpuschen“ (ebd., S. 14) oder „Spray“ (ebd., S. 48). Eine gelegentlich vorherrschende Dominanz von zusammengesetzten Substantiven (siehe nur ebd., S. 32f.), von Umlauten (vgl. etwa ebd., S. 11) und Diphthongen sowie die Häufung von bestimmten Vokalen (etwa das „i“, ebd., S. 8) ist ebenfalls erkennbar, sodass das Erlesen verschiedenster Laute trainiert bzw. gefestigt wird. Neben zahlreichen Sprichwörtern, Metaphern und lustigen Wortspielereien („Wortgewitter“, ebd., S. 8; „die Ohren lang ziehen“, ebd., S. 11; „Erst die Arbeit, dann der Honig“, ebd., S. 12; „Schaf-Wandler“, ebd., S. 25; „Ich wasche meine Ohren in Unschuld“, ebd., S. 43) sind im Erstlesetext zahlreiche Assonanzen („Meine schönen Törtchen sind zerstört“, ebd., S. 11; „Känguru“, „Gäste“, „Nächte“, ebd., S. 47), Alliterationen („Blumen blühen“, ebd., S. 8; „Lilien-Lümmel“, ebd., S. 11; „Glitzer-Graffiti“, ebd., S. 39) und Vergleiche („wie ein großer gelber Pfirsich“, ebd., S. 20; „Wie von Geisterhand gesteuert“, ebd.; „wie Spinnweben“, ebd.) zu finden. Darüber hinaus sind lyrische Elemente in das Werk eingewoben (vgl. v. a. den unreinen Reim: „Die Welt braucht ganz viel Glitzer, / Nur nicht auf der Pizza“, ebd., S. 44).

Ferner arbeitet auch der erste Band (*Willi Watsons erster Fall*), in dem es um das mysteriöse Verschwinden eines kleinen Meerschweinchens geht, mit zahlreichen sprachlichen Ausdrucksmitteln: z. B. mit Alliterationen („Elsa Elster“, Kaup 2019, S. 8; „Kurts Koffer“, ebd., S. 46; „Ying und Yang“, ebd., S. 45) und seltenen Wortzusammensetzungen, („Brillenfuchs“, „Budenzauber“, ebd., S. 9; „Käseduft-Blume“,



ebd., S. 47). Letztere erinnern auch insbesondere daran, wie stark die deutsche Sprache von Wörtern durchdrungen ist, die mit Tiervergleichen arbeiten und z. T. im Sprachgebrauch fest verankert sind („hundemüde“, ebd., S. 8; „mucksmäuschenstill“, ebd., S. 29), teils aber auch Neologismen darstellen („Meerschweinchen-Stimmung“, ebd., S. 28). Mitunter werden die Wortzusammensetzungen auch mit Hilfe von Bindestrichen präsentiert, die wiederum der Hervorhebung der einzelnen Bestandteile zweckdienlich sind und das Dekodieren erleichtern.

Als gelungen erweist sich im ersten Band auch besonders die intertextuelle Ebene mit ihren literarischen Verweisen auf die Märchentexte *Hänsel und Gretel*, *Rotkäppchen*, *Der Froschkönig* und *Der Wolf und die sieben Geißlein* (vgl. ebd., S. 29–37). Interessanterweise können die Detektive den Meerschweinchen-Fall nur mit Hilfe ihrer Märchenkenntnisse auch adäquat lösen. Dies kann als eine implizite Anspielung auf die Bedeutsamkeit literarischer Bildung gelesen werden, was wiederum schon jungen Rezipient*innen ohne Penetranz veranschaulicht, wie wertvoll das raffinierte, wohlüberlegte Verknüpfen mit bereits vorhandenem (intertextuellen) Wissen für das vertiefte Textverstehen ist. Überdies dürfte, bei der Kenntnis ebendieser Märchen, ein spezifischer „Aha“-Effekt auftreten, der mit dem Wiedererkennen von märchenhaften Handlungsstrukturmustern einhergeht.

Auch das spezielle Bild-Text-Verhältnis, also die intermodale Dimension des Werkes, ist besonders hervorzuheben: Einerseits wird die Bedeutung der detailreichen Bilder vor allem durch die zum Mitraten und damit zum sinnverstehenden Lesen animierenden Detektivfragen akzentuiert (eine genaue Bildbeobachtung wird dabei vorausgesetzt, vgl. etwa ebd., S. 23 oder ebd., S. 30). Andererseits ist der (gereimte) Schrifttext auch in visueller Hinsicht untrennbar mit den Illustrationen verwoben (siehe v. a. ebd., S. 38 oder ebd., S. 31, S. 44). Die Detektivfragen können darüber hinaus nicht be-

antwortet werden, wenn der literarische Text zuvor nicht bereits sinnentnehmend gelesen wurde (vgl. etwa „Welcher Hut gehört zu den gestohlenen?“, ebd., S. 30). Teilweise haben es die Leseanfänger*innen auch mit einer anreichernden Ergänzung auf der Bildebene zu tun; beispielsweise, wenn vor Augen geführt wird, wie sich der Hase Lou einen sogenannten „Schaf-Wandler“ bildlich vorstellt (was sich mit der Schriftsprache allein nicht konkretisieren ließe). Dies wird wiederum über eine Denkwolke angedeutet und die Leser*innen erhalten auf diese Weise einen besonderen Einblick in die Gedankenwelt des Tieres. Die bildliche Darstellung vermag es folglich, imaginative Vorstellungen aus dem Innenleben der Figuren zu verbildlichen. Der Text gewinnt dadurch eine humorvolle Ebene, die zur Auflockerung beiträgt und nicht zuletzt bereits ein Merkmal des ersten Bandes darstellt, denn auch hier ist es Lou, der die Wörter immer falsch versteht: z. B. „Mist-Verständnis“ statt „Miss-Verständnis“ (Kaup 2017, S. 31). Nicht zuletzt ermöglicht es die bildliche Ebene auch, allerlei Leer- und Unbestimmtheitsstellen zu füllen, die über den reinen Schrifttext hinausgehen und nur bildlich angedeutet werden. Beispielsweise können die kindlichen Leser*innen bereits früh das Hinterteil der verdächtigen Tiergestalt auf der visuellen Ebene erkennen (die sehr nach einem Känguru aussieht), wobei im Schrifttext nur das Bedruckte auf dem Nachthemd fokussiert wird. Damit bietet sich den Leser*innen die Möglichkeit, gedanklich konkrete Text-Bild-Verknüpfungen zu konstruieren, wenn das Känguru im späteren Handlungsverlauf seinen erstmaligen Auftritt hat.

Beispiel: 1. Klasse / mehrere Geschichten

Dass Fußball eine Mannschaftssportart ist und unkontrollierte Alleingänge nicht zielführend sind, zeigen die *Fußballgeschichten* (2020) von Christian Loeffelbein auf eine anschauliche und spitzfindige Weise, ohne erhobenen pädagogischen Zeigefinger. Die vier kleinen spannenden und zum Nachden-

ken anregenden Texteinheiten können als Einzelgeschichten gelesen werden, bilden aber auch als Gesamtpaket eine durchgehende Geschichte. Das Buch über sportliche Leidenschaft, über Teamgeist und Spielfreude ist von seinem didaktischen Konzept her in formaler, sprachlich-stilistischer, typographischer und inhaltlicher Hinsicht dezidiert auf Lese-Starter*innen zugeschnitten. Der Arena-Verlag, der vor allem die jüngsten Leser*innen in seinem Erstlesekonzept im Blick hat, bietet hier nicht nur einen Text, der sich auf der bildlichen und schriftsprachlichen Ebene an ein sehr frühes Lesealter richtet, sondern das Leseverständnis wird gleichsam über die Einführung von „[s]chwierige[n] Wörter[n] im Text“ (samt Aussprachehinweisen) sowie über eine kurze Vorstellung der Hauptfiguren erleichtert. Auch die farbige Silbenmarkierung (hell-/dunkelblau) soll das Dekodieren des Schrifttextes erleichtern.



Die Lust am Lesen *kann* überdies durch die diversen Bilder- und Leserätsel sowie durch die kindgerechte farbige Aufmachung (samt dem für Arena typischen Lesezeichen mit einem Bärchen als Figur) gesteigert werden. Dies muss aber nicht unbedingt sein, denn der Inhalt wirkt für sich: Paul, der Protagonist der Geschichte, möchte im „Verein seiner Träume“ (Löffelbein 2020, S. 10) spielen, doch als er sich endlich unter Beweis stellen darf, ist sein Trainer nur wenig zufrieden mit ihm, und er steht am Ende des Spiels völlig allein auf dem Bolzplatz. Eine Momentaufnahme, in der Paul fassungslos auf seinen Ball starrt, bietet sich den Leser*innen hier. Das Bild regt zu vielen Fragen an: Wie fühlt sich Paul in diesem Augenblick? Versteht er die Kritik, dass er nie da war, wo er gebraucht wurde (und insofern mehr leidenschaftlichen Teamgeist miteinbringen muss)? Wird er die Hoffnung vielleicht sogar aufgeben? Eine empathische Perspektiveinnahme mit Blick auf die Gedanken und Gefühle der literarischen Haupt-

figur wird jedenfalls schon zu Beginn angeregt. Als ein älterer Mann an Paul vorbeigeht und kundtut, dass er nicht aufgeben soll, denn auch er habe sich immer eher an seine Niederlagen erinnert als an seine Siege, fragt sich Paul, was „das denn heißen mag“ (ebd., S. 15). Solche Fragen bleiben offen und die Erstlesenden werden zum Nachdenken angeregt. Als Pauls Vater ihm erklärt, dass es sich bei dem alten Mann um den berühmten Fußballspieler Klaus Mahlke (eine fiktive Figur) handelt, will er doch weitertrainieren. Und genau diese Frage, warum er seine Meinung geändert hat, wird an die Leser*innen am Ende des ersten Kapitels (bzw. der ersten kleinen strukturbildenden Geschichte) weitergetragen. Solche Fragestellungen (vgl. auch z. B.: „Was hat Paul beim Spiel vergessen?“, ebd., S. 31) gehen über die reine Rekonstruktion der bloßen Inhaltsebene hinaus und laden zum reflektierten Nachdenken sowie zum literarischen (Anschluss-)Gespräch dezidiert ein. Auch die zahlreichen, großformatigen und farbenfrohen Illustrationen von Igor Lange tragen zur tiefgründigen Reflexion über die emotionalen Empfindlichkeiten des Jungen bei, denn sie stellen die unterschiedlichen Gesichtszüge der jeweiligen Figuren (und mithin also den jeweiligen Gemütszustand) explizit in den Vordergrund.

Am Beispiel eines Freundschaftsspiels mit vier kleinen Jungen wird Paul im zweiten Kapitel (bzw. in der zweiten Geschichte) dann erkennen, dass vier ‚schwächere‘ Gegner manchmal mehr leisten können als ein größerer, geübter Einzelspieler: Er ist zwar „schnell wie der Wind“, aber die kleinen Jungen „sind ein Tornado“ (ebd., S. 24) – eine schöne bildliche Umschreibung! Die abschließende Frage an die Leser*innen („Warum war es ein gutes Training?“) fordert wiederum erneut dazu auf, über den Inhalt zu reflektieren und die Leerstellen zu füllen, denn nichts wird konkret erwähnt. Obwohl Paul dann beim nächsten Spiel mit seiner Mannschaft großen Erfolg hat, sitzt er doch am Ende allein in der Kabine, ist „[t]raurig und verwirrt“ (ebd., S. 29) und wird von seinen

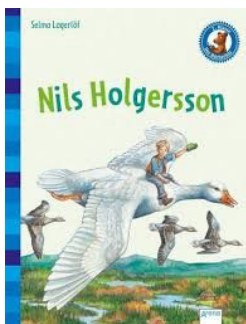
Mitspielern ignoriert bzw. angerempelt. Die Erklärung folgt: „Die anderen sind sauer, weil du den Ball nie abgegeben hast“ (ebd., S. 30). In einer metaphorischen Umschreibung heißt es hierzu: „Die große Grillplatte schaffen wir doch auch nur, / wenn wir alle zusammenhalten“ (ebd., S. 31).

Beim großen Turnier wird es dann schlussendlich spannend: Schafft es Paul, sich an die Teamplayer-Regel zu halten? Werden sie gemeinsam das Spiel gewinnen? Der parataktische Satzbau jedenfalls sorgt nicht nur dafür, dass der Text für Erstleser*innen leicht zu verstehen ist, sondern bringt auch Spannung und Action mit ein. So turbulent wie ein Spiel in seinen entscheidenden Zügen ist und so schnell und rasant der Ball wechselt, so flott wird hier auch erzählt. Daher müssen die Leser*innen am Ende selbst rekonstruieren: Wer hat das Siebertor denn nun eigentlich geschossen?

Literarische Anschlussfragen, wie sie in diesem Buch zu finden sind, müssten viel häufiger in der Erstleseliteratur genutzt werden. Sie ermöglichen nicht nur eine Kontrolle des Textverständnisses, sondern stehen auf wohltuende Weise auch für die Leistung von Literatur, Aussagen über den ‚reinen‘ Text hinaus zu treffen und zum Nachdenken anzuregen über Fragen, die unsere empirische Lebenswelt betreffen. Dass Teamgeist und leidenschaftliches Engagement für das große Ganze nicht nur beim Sport unerlässlich sind, sondern sich auch für alle anderen Bereiche als wertvoll erweisen, dürfte ersichtlich sein.

Beispiel: 2. Klasse (Kinderklassiker)

Die Klassiker-Reihe ist, gemäß dem Konzept von Arena, für „fortgeschrittene Erstleser der zweiten und dritten Klasse“ gedacht: „Neben der klaren Textgliederung durch kontextbezogene Kapitel bleibt der Illustrationsanteil für die Antizipation angemessen textentlastend“ (Dietzinger 2017, S. 78). Die Reihe soll zum literarischen Lesen und Lernen anstoßen (vgl. ebd.). Bisweilen sind die Texte aber auch von ihrer Handlungsstruktur sehr komplex gestaltet und verlangen Kindern



ab der 2. Klasse bereits sehr viel ab (vgl. etwa *Sherlock Holmes, der Meisterdetektiv*. *Der Geisterhund im Nebelmoor* von Oliver Pautsch nach Motiven von Sir Arthur Conan Doyle). Als ein Beispiel soll im Folgenden das bekannte Märchen *Nils Holgersson* von Selma Lagerlöf fungieren, das von Maria Seidemann für die Erstlesereihe neu bearbeitet worden ist. Bereits das Vorsatz-

papier suggeriert eine märchenhafte Aufbruchsstimmung in eine andere Welt, in der Nils der Tierwelt näherkommt und damit in seiner Persönlichkeitsentwicklung am Ende ein ganzes Stück weitergekommen ist. Die Geschichte regt zur doppelten Perspektiveinnahme an: Auf der einen Seite steht der Junge Nils mit seinen Gedanken, Gefühlen und Sehnsüchten (teilweise in erlebter Rede oder im inneren Monolog wiedergegeben) und auf der anderen Seite befinden sich die Gänse, die – egal ob Wild- oder Hausgänse – Lebewesen sind, in deren Welt man sich ohne diesen Text niemals begeben hätte. Für einen Moment, für die erzählte Zeit, werden alle Grenzen der Diversität überwunden und eine inklusive Freundschaft zwischen Menschen und Tieren baut sich auf. Maria Seidemann versteht es in ihrem Buch, das berühmte *Holgersson*-Märchen so aufzubereiten, dass es für fortgeschrittene Erstleser*innen geeignet ist und es den Kindern ermöglicht, ein Märchen schon selbst zu lesen (bzw. abwechselnd mit den Eltern).

Die Illustrationen, die noch zahlreich einfließen in den Text, akzentuieren die besondere Stimmung, die von diesem Märchen ausgeht, und wirken angemessen schrifttextentlastend, ohne indes zu dominant im Vordergrund zu stehen. Sie bewirken, dass den Kindern zwar einiges an Text zugetraut wird, dass andererseits aber auch die Bilder ihre berechnete Stellung im Werk einnehmen und die Geschichte nicht nur auflockern, sondern ebenfalls eine gewisse (sentimentale) Stimmung vermitteln. Solche Werke können gewinnbringend in der Schule

eingesetzt werden, da sie literarästhetisch raffiniert ausgestaltet sind und, neben vielen weiteren Aspekten literarischen Lernens, insbesondere auch literarhistorisches Wissen (hier Märchenkenntnisse) vermitteln.

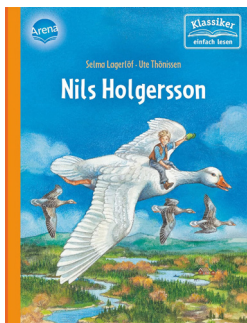
Ausblick: Das neue „*Bücherbär* Leselern-Stufenkonzept“ seit dem Jahre 2020

Auffällig sind seit dem Jahre 2020 einerseits Kontinuitäten, wie beispielsweise die Fokussierung auf die ungeübten Leseanfänger*innen und den Vorschulbereich, die Akzentsetzung auf farbige Sprechsilbenmarkierung sowie auf Themengeschichten und durchgehende Geschichten in einem Buch. Mittlerweile erscheinen auch Bücher, die mit der Silbentrennung *und* Bildergeschichten arbeiten. Die Bildergeschichten entlasten einerseits das Lesen und setzen andererseits auf die Förderung von *visual literacy* bzw. können an die in Teilen bereits angebaute Bildlesekompetenz der Kinder anknüpfen.

Mit der neuen Gestaltung intendiert der Arena-Verlag, die *Bücherbär*-Reihe übersichtlicher zu gestalten; vermutlich, weil es zuvor mehrere Unterreihen (wie bspw. *Mein Abc-Lesestart* oder *Allererstes Lesen*) gegeben hat. Aktuell (2023) gehören zur engeren *Bücherbär*-Konzeption lediglich die drei Lesestufen „Mein Lese Bilderbuch“, „Themengeschichten“ (1. Klasse; überwiegend mit Sprechsilbentrennung) und „Durchgehende Geschichten“ (1. Klasse; meistens mit Bildergeschichten). Bisweilen werden auch in einem Band alle drei Lesestufen vereint (vgl. z. B. *Die besten Geschichten zum Schulanfang*).



Verändert hat sich darüber hinaus, dass es keine Reihe für die „2. Klasse“ in der *Bücherbär*-Konzeption gibt. Diese Bü-



cher, die vor allem auch aus Kinderbuchklassikern (*Der Bücherbär. Klassiker für Erstleser*) bestanden, sind sukzessive in die Reihe *Klassiker einfach lesen* übergegangen. Ein gutes Beispiel hierfür ist das bereits erwähnte Erstlesebuch zu *Nils Holgersson*, das in das neue Konzept übertragen wurde (vgl. hierzu das Cover).

Nach wie vor gibt es aber die Reihe *Sachwissen für Erstleser*, die allerdings ebenfalls aus der engeren *Bücherbär*-Konzeption ausgelagert wurde – so ist auch vor allem der typische *Bücherbär*-Abdruck oben rechts auf dem Buchcover nicht mehr zu finden.

Erstleseliteratur aus Autor*innen-Perspektive. Workstattgespräche und Wertung ausgewählter Erstlesebücher

Christian Seltmann

Workstattgespräch mit dem Autor

Der Kinderbuchautor Christian Seltmann (geb. 1968), dessen Bücher *Die Spürnasen-Bande und der Fahrrad-Klau* (August 2019) und *Detektivgeschichten* (Juni 2020) mit jeweils einem Sieger „Leseknirps“ ausgezeichnet wurden, war im Jahre 2020 der erste SPELL-Preisträger und gehört zu jenen Autor*innen, die sich mit sehr viel Engagement der Leseförderung und der Erstleseliteratur widmen. In der Laudatio zum SPELL-Preis heißt es u. a.:



© Luise Lotte Simone Seltmann

Uns haben vor allem seine sprachliche Gestaltung, sein Witz und sein Mut überzeugt, Kindern nicht nur Lesefutter zu geben, sondern sie auch literarästhetisch zu fordern. Seine manchmal minimalistisch anmutenden Sätze sprühen vor Einfällen und intertextuellen Verweisen. Dabei gehören beide Werke der LS 1 an – eine Stufe, die uns im Rückblick auf ein Jahr Leseknirpse oftmals Kopfzerbrechen bereitete; eben, weil das Verfassen von Erstlesebüchern scheinbar umso schwieriger ist, je jünger die Kinder sind. Seltmann meistert aber gerade diese Lesestufe bravourös, denn er setzt spannende, altersgerechte Geschichten mit einem altersgerechten Konflikt in literarästhetischer Hinsicht zu einem kleinen sprachlich ausgefeilten Kunstwerk zusammen. Die für Mädchen und Jun-

gen gleichermaßen interessanten Geschichten über Vampire, liebenswürdige Monster, Kommissare, Piratendrachen, Ritter etc. kulminieren mit einer ordentlichen Portion Humor und einem Text-Bild-Verhältnis, das zeigt: Die Bilder ergänzen sich, bereichern den Text virtuos an und eröffnen dabei neue kreative Deutungsspielräume. Auch zeigt er mit seinen Büchern immer wieder, wie man mit wenig Schrifttext ganz viel Spannung erzeugen und eine aktionsreiche Geschichte konstruieren kann, die von spritzigen Dialogen und ganz viel äußerer Handlung lebt. Die Sätze sind meist kurz, dafür aber voller Energie und Liebe für die Sprachkunst. Er versteht es, einen wichtigen Spagat zu meistern: die Kinder nicht zu überfordern, sie aber auch nicht zu unterfordern und ihnen auch einmal das eine oder andere Kompositum oder ungewöhnliche bzw. unbekanntes Wort zuzumuten, was zu einer spielerischen Erweiterung des Wortschatzes beiträgt.³⁹

Diese Besonderheiten seiner Bücher haben uns dazu veranlasst, Christian Seltmann Interviewfragen speziell zu seinem schriftstellerischen Schaffen und seiner Arbeit im Bereich der Erstleseliteratur zu stellen, die er sehr gerne für uns beantwortet hat.

Das Interview mit Christian Seltmann ist im Folgenden abgedruckt. Die Fragen stellten Jana Mikota und Nadine J. Schmidt.

Es gibt gegenwärtig eine beeindruckende Vielzahl an Erstlesebüchern auf dem Buchmarkt. Was ist für Sie ‚gute‘ Erstleseliteratur? (Wodurch sollte sie sich auszeichnen und was sollte sie bestenfalls leisten?)

C.S.: Gute Erstleseliteratur ist zunächst einmal gute Literatur, eine altersgerechte Geschichte, ein altersgerechter Konflikt mit Sorgfalt und Sprachgefühl geschrieben. Ich sehe in Erst-

³⁹ https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/laudationen_spell/948454.html?lang=de [Stand: 26.08.2023].

leseliteratur so etwas wie eine Miniatur einer Erzählung, ein Konzentrat, fast wie ein Gedicht.

Welche Bedeutung hat Erstleseliteratur für Sie persönlich?

C.S.: Ich gehe an jedes Buch, aber besonders an Erstlesebücher, mit der Vorstellung heran, dass dieses Buch das allererste ist, das ein Kind selber liest. Und deshalb muss es für das Kind spannend und gewinnbringend, lustvoll sein, es zu lesen. Wir haben keinen Platz, keine Zeile und kein Wort zu verschwenden. Wir müssen gleich ganz da und interessanter sein als andere Medienangebote.

In Ihren Erstlesebüchern geht es häufig um die Dekonstruktion stereotyper Vorstellungen, mit denen schon Kinder früh in Kontakt kommen (z. B., dass Rosa eine Mädchenfarbe ist und dass deshalb ein rosafarbenes Fahrrad auch seinen Reiz verlieren kann). Auch sind in Ihren Büchern bspw. junge Ritter mit Drachen befreundet, anstatt mit ihnen zu kämpfen, oder es gibt liebenswürdige Monster, die gar nicht so angsteinflößend sind, wie es Kinder vielleicht zunächst vermuten könnten. Ist Ihnen das Aufbrechen solcher Vorstellungen ein besonderes Anliegen?

C.S.: Nein, das Aufbrechen solcher Vorstellungen ist nicht mein Anliegen. Es geht mir vielmehr darum, dass die Kinder, die sich heute ja in aller Regel schon in sehr frühem Alter dieser Vorstellungen, die von außen, meist von Kindermedien und Herstellern von Kinderprodukten an sie herangetragen werden, dass Kinder sich dieser Strukturen bewusst werden, dass die Kinder kritisch mit solchen Vorstellungen umgehen können. Und das funktioniert über Möglichkeiten und Spiel, nennen Sie es Dekonstruktion. Wir lernen mit Literatur denken, denn Kinder wachsen ja in einer Welt auf, die eine riesige Menge von Zeichen enthält. Und diese Zeichen sind lang nicht mehr so eindeutig, wie das vielleicht noch in den 70er oder 80er Jahren der Fall war. Alles ist mehrfach konnotiert, Kon-

zepte von Camp, Ironie, Satire werden auch in Kindermedien verwendet. Erstleseliteratur ist da einfach nur auf der Höhe der Zeit.

Was wünschen Sie sich, was die Kinder evtl. mitnehmen aus solchen Büchern?

C.S.: Den Spaß am Lesen und die Vorstellung, dass Lesen mehr als jedes andere Medium tief in die Welt hineinführt und sie erschließen hilft.

Ihr Engagement im Bereich der Erstleseliteratur ist sehr beeindruckend. Was sind Ihre Beweggründe sich zu engagieren?

C.S.: Jedes Kind, das nicht liest, seien es fiktionale Geschichten, fiktionale Sachtexte (wie zum Beispiel *Star Wars*-Lexika) oder Gebrauchstexte, jedes dieser Kinder haben wir verloren. Und wir können es uns nicht leisten, Kinder zu verlieren.

Wie könnte eine Leseförderung mit der Erstleseliteratur funktionieren?

C.S.: Jeder von uns muss zeigen, was ihn oder sie an Büchern oder dem Lesen begeistert. Und das bedeutet nicht, über Bücher zu reden. Denn wir sind keine Kritiker und keine Germanisten, sondern begeisterte Leser, begeisterte Geschichten-Menschen. Das Lesen hat uns verändert, verändert uns jeden Tag, hat uns zu den Menschen gemacht, die wir sind. Das müssen wir präsentieren. Wie das bei jeder Autorin, jedem Autor, Bibliothekar*innen, Lehrer*innen oder Vorleser*innen *en detail* aussieht, das muss man selbst wissen. Aber Leseförderung lebt von Lesebegeisterung.

Ich selbst habe Literatur immer als Gemeinschaft stiftend erfahren. Als Leser bestimmter Bücher oder Autor*innen habe ich mich, auch wenn ich allein in meinem Kinder- oder Jugend- oder Studierzimmer saß, stets als Teil eines größeren Ganzen gesehen. Insofern war und ist Literatur enorm identi-

tätsstiftend, in viel stärkerem Maße übrigens als eine Fernseh-Show oder -Serie. Und dieses Gemeinschaftsgefühl versuche ich zum Mittelpunkt meiner Erstleserveranstaltungen zu machen. Es geht darum, dass man durch Lesen und Bücher nicht allein ist, sondern zu anderen gehört.

Sie haben bereits viele Erstlesebücher geschrieben: Worin bestehen Ihrer Ansicht nach die größten Herausforderungen und Chancen beim Schreiben von Erstlesebüchern für Kinder?

C.S.: Die Chancen habe ich beschrieben; die Herausforderungen sind struktureller, ästhetischer und intellektueller Natur. Ich wollte immer Sonette schreiben. Das habe ich nie in befriedigendem Maße geschafft. Aber mit den Erstlesebüchern habe ich etwas gefunden, das nah dran ist.

Wir hören immer wieder von Verlagen, aber vor allem von Lehrerinnen und Lehrern, dass Kinderbücher, auch Erstlesebücher, möglichst einfach sein sollten. Die Argumente sind vielfältig, darunter ist ein zentrales: Sie sollen der Leseförderung dienen. Was halten Sie davon und spielt das für Ihr Schreiben von Erstlesebüchern eine konkrete Rolle?

C.S.: Ach, was ist schon einfach? Es erfordert ziemlich viel Arbeit, aus Wörtern mit nur zwei Silben, in Sätzen, die möglichst nicht umgebrochen werden, einen interessanten Konflikt zu machen. Ich höre so etwas nicht von meinen Verlagen. Und die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen ich spreche, die beklagen sich nicht über die Komplexität meiner Bücher. Ich muss gestehen, ich habe verhältnismäßig wenig Überblick über die Literaturszene für Erstleser. Ich habe Kinder und kenne Kinder und treffe jedes Jahr tausende von Kindern und ich war mal ein Kind. Alles das fließt beim Schreiben ein. Aber die Verlagsvorgaben, die ich kenne, sind ungefähr so: Acht Zeilen pro Seite, so undso viele Anschläge pro Zeile, vier Kapitel, gleich lang, lustig, phantasievoll, gut. Ich frage mich, wie man

auf die Idee kommen kann, dass ein Buch, für wen auch immer, „einfach“ sein soll. Es sollte Lesestufen-mäßig entsprechend sein.

Gibt es thematische Schwerpunkte, die Sie für besonders geeignet halten für Kinder im Erstlesealter? Was darf bzw. sollte man Erstlesenden in thematischer Hinsicht ‚zumu-ten‘? Und was nicht?

C.S.: Das ist ein Thema! Ich finde nicht, dass es an uns Autor*innen, Eltern oder wem auch immer, der die Bücher produziert, ist, den Kindern etwas zuzumuten. Es wird ihnen schon ausreichend zugemutet. Und wenn ich mir die Kinder ansehe, die ich kenne, dann muten die sich noch alles Mögliche zu. Ich finde, dass man Kindern auf Augenhöhe begegnen sollte. Das bedeutet, ernste Dinge in altersgerechter Sprache zu behandeln, aber auch Witze in altersgerechtem Gewand zu machen und der gemeinsamen Fantasie eine Struktur zu geben, die allen Spaß macht.

Eine neuere Forderung bzw. Erwartung an KJL betrifft die Darstellung von Diversität, sowohl bspw. im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich verschiedener Beeinträchtigungen. Wie beeinflusst dieser Aspekt Ihr Schreiben und wie gehen Sie damit um? Und werden diese Fragen in der ErstleSELiteratur überhaupt diskutiert?

C.S.: Sagen wir so: Ich habe das im Hinterkopf, denn ich laufe ja mit offenen Augen durch die Welt. Es würde mich stören, wenn ein junger Mensch aus den von Ihnen genannten Gründen keinen Zugang zu meinen Büchern findet. Auf der anderen Seite vertraue ich darauf, dass Erstleser*innen dazu in der Lage sind, sich mit allen möglichen Menschen zu identifizieren, so wie ich gleichermaßen Bücher von Philip Roth, Zadie Smith, Homer oder Sally Rooney lese.

Welche Rolle spielen die Illustrationen? Schreiben Sie den Text und der Verlag schickt es weiter an Illustrator*innen? Oder gibt es hier eine enge Zusammenarbeit?

C.S.: Nein, das überlasse ich komplett den Lektorinnen. Manchmal gebe ich so genannte Illu-Hinweise, wenn ich möchte, dass etwas im Bild erscheint, damit ich es nicht beschreiben muss. Das spart Platz.

Wo liegen Ihrer Auffassung nach die Grenzen von Erstleseliteratur in erzähltechnischer Hinsicht?

C.S.: Naja, Versepen und mehrbändige Sagas sind nicht so wahrscheinlich, außer der Verleger hat zu viel Geld. Erwachsene Themen wie Eifersucht und damit verbundene strafrechtlich relevante Handlungen, alles, was in oder nach der Pubertät liegt. Das würde ich sagen, sollte man lassen. Aber Familienprobleme, Streit, Brutalität, Machtstreben, das sind natürlich die üblichen Themen von Erstleseliteratur – wie ja schon die Brüder Grimm bewiesen haben.

Wie schaffen Sie den Spagat zwischen Lesemotivation, Unterhaltung und literarischer Bildung?

C.S.: Ist das ein Spagat? Für mich geht das Hand in Hand.

Und ist dieser Spagat überhaupt für die Erstleseliteratur wichtig?

C.S.: Ich hoffe nicht.

Erhalten Sie von jungen Leser*innen ein Feedback (z. B. in Form von Leserbriefen oder auf Lesungen) speziell zu Ihren Erstlesebüchern?

C.S.: Ja, manchmal. Aber dankenswerterweise sind die Kinder bei mir noch nicht so schreibwütig wie einige Jahre später. Wenn mir Kolleg*innen aus dem Kinderbuch für Ältere oder dem Jugendbuch erzählen, wie viel Zeit sie für die Beantwor-

tung von Zuschriften opfern müssen, dann bin ich froh, dass meine Leserschaft noch bei den Schwungübungen ist.

Was wünschen Sie der Erstleselektur für die Zukunft?

C.S.: Auf dem Markt konkurrieren viele, zum Teil sehr finanzstarke Mitbewerber um die Aufmerksamkeit von Eltern und Kindern. Und weil Lesenlernen ein mühsames Geschäft ist, lassen sich manche Menschen dazu verführen, den vermeintlich einfacheren Weg zu nehmen: eine Spiele-App, ein Medien-Angebot, ein Kinder-Portal, meist vollgepfropft mit Werbung und Product Placement, darauf ausgerichtet, die Kinder möglichst lang an sich zu fesseln. Das Buch fesselt auch, aber das Kind hat immer noch die Möglichkeit aufzustehen, zu spielen, die Welten, in denen es mit dem Kopf war, nachzubauen, nachzuspielen, zu malen, zu vertonen. Bei den anderen Medien ist das nur bedingt der Fall. Wir Buchmenschen stehen in diesem Wettbewerb oft recht allein da. Da wären einige Hilfen schon angebracht. Vielleicht noch weniger Mehrwertsteuer, eine staatliche Förderung, wie sie zum Beispiel Kindertheater erfahren. Verstehen Sie mich nicht falsch, es wird in Deutschland schon recht viel getan, aber das Lesen als absolut unerlässliche Kulturtechnik muss mindestens so ins Bewusstsein der gesamten Bevölkerung gerückt werden wie, dass es ein neues iPhone gibt.

Erstleselektur von Christian Seltmann am Beispiel der *Detektivgeschichten*

Kinder lieben Detektiv- und Kriminalgeschichten. Daher verwundert es nicht, dass bereits zahlreiche spannende Erzählungen für Erstleser*innen existieren und ihnen menschliche und tierische Detektive vorgestellt werden, die nicht nur Kriminalfälle lösen, sondern auch in der Tradition der ‚großen‘ Ermittler*innen wie Sherlock Holmes oder Inspektor Columbo stehen. Das Buch *Detektivgeschichten* (2020) für die Erstle-

sestufe 1 (mit Illustrationen von Maria Kari-
pidou) lässt sich narrativ und visuell ebenfalls
in diese literarische Tradition einordnen.
Im Mittelpunkt steht der Detektiv Ping, ein
Pinguin, der in seinem Büro auf einen Fall
wartet. Er muss geduldig sein, denn es pas-
siert nicht viel in der Gegend, in der er lebt.
Doch dann stürzt Karl, ein Kamel, ins Büro
und beschwert sich, dass Süßigkeiten geklaut
werden. Karl verdächtigt Ping, doch dieser ist unschuldig und
macht sich schließlich auf die Suche nach dem Dieb.



Seltmann nutzt in seinem Erstlesebuch zahlreiche Allitera-
tionen, was zu einer besseren Einprägsamkeit führen kann.
Der Leseprozess in dieser Lesestufe ist noch nicht automati-
siert und den Leser*innen helfen die Wiederholungen und die
Alliterationen, sich die Wörter besser zu merken und so auch
in das mentale Lexikon zu überführen. Dabei scheut Selt-
mann nicht, behutsam Komposita einzuführen wie „Bonbon-
Papier“ oder „Gips-Abdruck“ (Seltmann 2020, S. 25). Aber er
nimmt nicht nur Wörter aus dem Alltag der Kinder auf, son-
dern auch ungewöhnliche Wörter. Spielerisch wird damit der
Wortschatz der Kinder erweitert, ohne diese zu unter- oder
zu überfordern. Ungewöhnlich sind auch die längeren Kapi-
tel, die sich über mehrere Seiten erstrecken und so bereits
eine längere Handlung erzählen. Die Sätze jedoch sind kurz,
die äußere Handlung dominiert und Dialoge lockern den Le-
sefluss auf. Auch das hilft den noch unerfahrenen Lesenden,
der Geschichte zu folgen und diese auch zu erfassen. Oftmals
hören die Sinnabschnitte auf der Doppelseite mit einem *Cliff-
hanger* auf, was die Leser*innen motiviert, noch einen weite-
ren Abschnitt zu lesen. Im Layout folgt das Erstlesebuch dem
Silbenprinzip. Auch das schult die phonologische Bewusstheit:
Das Kind sieht das Wort bereits in Silben ‚zerlegt‘ und kann
es zusammensetzen. Die Lesenden identifizieren so nicht nur

End- und Anfangslaute in einem gesprochenen Wort, sondern das gesamte Wort in seinen lautlichen Bestandteilen.

Inhaltlich geht es um den tierischen Ermittler Ping, der sehnsüchtig auf seinen ersten Fall wartet und sich langweilt. Als ein Kamel ihn um Hilfe bittet, nimmt er die Ermittlungen auf und kommt dem Dieb auf die Spur. Aber Seltmann bricht mit Erwartungen, denn die Lösung des Falls ist überraschend. Das Ende dagegen entspricht wieder dem klassischen Erstlesebuch und macht neugierig auf mögliche weitere Fälle.

Die kurzen Texte konzentrieren sich vor allem auf beschreibende Elemente, aber erst mit den Illustrationen der Künstlerin Maria Karipidou wird die Geschichte ‚komplett‘. Die Bilder ergänzen und bereichern den Text virtuos an und eröffnen neue Deutungsspielräume. Ping wird mit den typischen Accessoires wie Trenchcoat, Hut und Pfeife ausgestattet und ist somit als Detektiv erkennbar. Die Illustratorin bedient sich unterschiedlicher medialer Vorbilder und spielt geschickt mit dem Bild des Ermittlers. Auch die weiteren Tier- und Pflanzenfiguren werden mit menschlichen Accessoires und Verhaltensmustern ausgestattet. Damit weitet das Erstlesebuch das Feld des Anthropomorphismus auch auf die Pflanzenwelt und zeigt, dass nicht nur *Animal studies*, sondern auch *Plant studies* ein lohnenswertes Feld der Kinder- und Jugendliteraturforschung ab dem Bereich der Erstleselektur sind. Das Zusammenspiel zwischen Text und Illustrationen zeigt erneut, dass Bilder in der Erstleselektur nicht ausschließlich der Auflockerung dienen sollten. Vielmehr können sie zu weiteren Überlegungen über den Text anleiten und aufgreifen, was der Text aufgrund der spezifischen Adressatengruppe etwas einschränken muss, nämlich die inneren Spannungen der Figuren. Geschickt greift die Illustratorin das auf, was der Text erzählt, und bereichert es an. Gleichzeitig lässt sie aber auch Leerstellen, sodass die Erstleser*innen die Geschichte lesen müssen. Auch die Lese- und Bilderrätsel dienen dem Textverständnis, ohne jedoch das literarische Lernen zu ver-

nachlässigen. Die Illustrationen harmonieren insgesamt mit der Geschichte, bereichern den Text gekonnt an und spielen mit tradierten Klischees des Kriminalromans.

Leseknirps des Monats Juni 2020 für die Lesestufe 1 (ab 6–7 Jahren)

Mit geringfügigen Änderungen auch online unter:

https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_juni_2020_lesestufe_1.pdf [24.08.2023]

Judith Allert

Werkstattgespräch mit der Autorin

Die Kinderbuchautorin Judith Allert (geb. 1982 im oberfränkischen Lichtenfels) ist SPELL-Preisträgerin des Jahres 2021. Ihre Erstlesebücher *Die Waschbären-Bande* (Bd. 1) und *Detektivgeschichten* (März 2020 und Februar 2021) wurden jeweils mit einem „Leseknirps“ des Monats im Kontext des Siegener Preises ausgezeichnet. Allert hat bereits viele Erstlesebücher für verschiedene Lesestufen geschrieben, die bislang vor allem im Verlag Ravensburger erschienen sind. 2024 erscheint ihr erstes Erstlesebuch bei Carlsen unter dem Titel *Super-Schnauze. Held der Mülltonnen*. In der Laudatio heißt es über ihre Erstleseliteratur u. a.:



© privat

Allert schreibt für beide Lesestufen spannende, einfallsreiche und witzige Abenteuer- und Detektivgeschichten, die sprachlich sowie inhaltlich weder überfordern noch langweilen – trotz strenger Vorgaben im Bereich der Erstleseliteratur. Die Autorin schafft es, die Geschichten für die Kleinen reizvoll aufzubereiten, sie nahe an deren Lebenswelt anzusiedeln und dabei auch mit Erwartungshaltungen geschickt zu spielen. So sind ihre Geschichten nur wenig vorhersehbar und halten

vielfältige Überraschungseffekte bereit – was für ein Buch, das sich an Erstlesende richtet, eine große Herausforderung darstellt.⁴⁰

Auch Judith Allert stand für Interviewfragen rund um ihr literarisches Schaffen im Bereich der Erstleselektur zur Verfügung. Die Fragen stellten Jana Mikota und Nadine J. Schmidt.

Es gibt gegenwärtig eine beeindruckende Vielzahl an Erstlesebüchern auf dem Buchmarkt. Was ist für Sie ‚gute‘ Erstleselektur? (Wodurch sollte sie sich auszeichnen und was sollte sie bestenfalls leisten?)

J.A.: Sie sollte, trotz aller Kürze und Knackigkeit, eine spannende, lustige Geschichte mit Herz erzählen, die auch (mindestens) eine kleine Botschaft in sich trägt.

Welche Bedeutung hat Erstleselektur für Sie persönlich?

J.A.: Da verweise ich auf die nächste Antwort. Ansonsten finde ich, dass sie oft (gerade, wenn sie sich innerhalb der Erstlesereihe mit den verschiedenen Stufen abspielt) unterschätzt wird – belächelt als platt und „Massenware“. Dabei sind die Bücher – siehe unten – schon eine Herausforderung, wie ich finde. Ich habe meine schriftstellerische Laufbahn eben damit begonnen, weil die Verlage, wie ich den Eindruck hatte, sehr froh über Autorinnen und Autoren waren, die ein Gespür für solche Geschichten haben.

Worin bestehen Ihrer Ansicht nach die größten Herausforderungen und Chancen beim Schreiben von Erstlesebüchern für Kinder?

J.A.: Sie zu schreiben ist für mich eine ganz andere Herausforderung, als es bei einem Kinderroman oder auch bei einem Bilderbuch ist. Der Umfang ist – bis zu den Anschlägen pro

⁴⁰ https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/laudationen_spell/948454.html?lang=de [Stand: 26.08.2023].

Zeile – teilweise sehr genau vorgegeben (zumindest bei Reihen wie *Leserabe*), wegen der einfachen Lesbarkeit muss man sich in Sachen Wortschöpfungen/Sprachspielen zurücknehmen – und trotzdem soll die Geschichte einen individuellen Pepp haben und die Anforderungen, die genannt wurden, erfüllen.

Wir hören immer wieder von Verlagen, aber vor allem von Lehrerinnen und Lehrern, dass Kinderbücher, auch Erstlesebücher, möglichst einfach sein sollten. Die Argumente sind vielfältig, darunter ist ein zentrales: Sie sollen der Leseförderung dienen. Was halten Sie davon und spielt das für Ihr Schreiben von Erstlesebüchern eine konkrete Rolle?

J.A.: Also bei den *Leseraben* (Ravensburger), für die ich schon einige Bücher geschrieben habe, gilt das sehr. Die sind im Umfang sehr eingeschränkt, dürfen kaum schwierige Wörter enthalten, in der einfachsten Stufe nicht mal Nebensätze. Was das für mein Schreiben bedeutet – siehe oben. Ich weiß nun aber gar nicht, was „offiziell“ unter Erstleselektur fällt, wenn sie abseits dieser Reihen stattfindet. Oder kann man überhaupt von „offiziell“ reden? Was ist denn das Kriterium? Das Lesealter? Der Umfang? Die Menge der Illustrationen? Es verschwimmen ja auch immer die Grenzen zwischen Vorlesen und Selberlesen. Wenn sich beides ergänzt, kann man den Kindern natürlich auch mehr zutrauen. Dann lässt sich zum Beispiel mehr mit Sprache spielen und man kann noch etwas mehr Tiefe in die Geschichte und die Charaktere packen. Aber ein „echter“ Erstleser sollte vielleicht wirklich sprachlich und stilistisch so einfach sein, dass die Kinder den Text alleine lesen können und hinterher ein Erfolgserlebnis haben. So, dass sie stolz sagen können: „Ich hab ganz alleine ein ganzes Buch gelesen.“

Gibt es thematische Schwerpunkte, die Sie für besonders geeignet halten für Kinder im Erstlesealter? Was darf bzw.

sollte man Erstlesenden in thematischer Hinsicht ‚zumuten‘? Und was nicht?

J.A.: Also alles, was thematisch in Kinderbücher passt, kann an sich zugemutet werden, würde ich spontan sagen. Es kommt ja auf die kindgerechte Verpackung an. Aber aufgrund des „Platzmangels“ ist es vermutlich schon mal schwerer, „große Themen“ wie Tod und Trauer in einem Erstlesebuch vorrangig zu behandeln. Vor allem, wenn die Käufer die Bücher im Sinne der etwas didaktisch anmutenden „Leseförderung“ kaufen und sie ja auch so beworben werden – dann suchen sie vermutlich eher andere Geschichten aus. An sich kann zwischen den Zeilen einiges stehen, die Illustrationen können eine unausgesprochene Zwischenebene vermitteln. Aber auch hier stelle ich wieder die Frage nach der Definition der ErstleSELITERATUR. Wenn der didaktische Aspekt des Lesenlernens im Vordergrund steht, konzentriert man sich wohl grundsätzlich auf leichtere und vorwiegend unterhaltende Themen. Aber das heißt ja eben nicht, dass die Geschichte platt sein muss. Unterhaltung sollte natürlich auch einem Anspruch genügen und einen Mehrwert besitzen – mindestens einen klitzekleinen Wandel zum Beispiel, den die Figuren erleben, auch wenn in der Geschichte nicht viel Platz dafür ist.

Ja, und der Aspekt der Verkäuflichkeit spielt ja auch sehr oft eine Rolle. „Typische Erstleser“ sind zumindest zum Teil häufig Auftragsarbeiten (ein übergreifendes Thema wird vorgegeben) und die Verlage haben da teilweise ziemlich genaue Vorstellungen.

Eine neuere Forderung bzw. Erwartung an KJL betrifft die Darstellung von Diversität, sowohl bspw. im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich verschiedener Beeinträchtigungen. Wie beeinflusst dieser Aspekt Ihr Schreiben und wie gehen Sie damit um? Und werden diese Fragen in der ErstleSELITERATUR überhaupt diskutiert?

J.A.: In Erstlesern findet sich natürlich recht wenig Platz, um solche Themen zu diskutieren. Aber ich finde, inzwischen ist es recht normal geworden, dass dieser Aspekt zumindest immer auf irgendeine Weise mitschwingt. Die Figuren sind auf viele verschiedene Arten divers. Was die Hautfarben angeht, die (soziale) Herkunft oder was auch immer. Mindestens so, dass es auf den Illustrationen erkennbar ist – wenn es auch nicht direkt in die Handlung mit hinein spielt. Aber auch in den kleinen Geschichten schwingt die Thematik oft mit. Es geht ja des öfteren um Außenseiter oder überhaupt um (menschliche) Konflikte und Herausforderungen jeder Art. Gerade habe ich zum Beispiel „Fußballgeschichten“ geschrieben. Eigentlich ganz klassisch. Aber jede Geschichte hat einen kleinen Aufhänger, der in Sachen „Miteinander“ einen Mehrwert bietet. Fußball ist so gesehen eher das Nebenthema.

Welche Rolle spielen die Illustrationen? Schreiben Sie den Text und der Verlag schickt es weiter an Illustrator*innen? Oder gibt es hier eine enge Zusammenarbeit?

J.A.: Beim „klassischen“ Erstleser sucht der Verlag in meinem Fall aus und ich schreibe den Text und sehe dann die fertigen Illustrationen. Bei anderen Büchern kommt es auf den Einzelfall an. An sich tue ich mich sehr gerne schon im Vorfeld mit Illustrator*innen zusammen, auch bei der Ideenfindung. Beim Bilderbuch ist diese Zusammenarbeit besonders sinnvoll und bereichernd – aber eigentlich nicht Teil des üblichen Procederes aus Sicht der Verlage. Wobei ich gerade das Gefühl habe, dass manche Verlage aktuell ziemlich umdenken. Der Erstleser an dem ich gerade arbeite, entsteht zum Beispiel in engem Austausch mit Lektorin UND Illustratorin.

Wo liegen Ihrer Auffassung nach die Grenzen von Erstleseliteratur in erzähltechnischer Hinsicht?

J.A.: Bei der *Waschbären-Bande* habe ich das erste Mal in einem *Leseraben* einen Ich-Erzähler etabliert. Der Verlag hat

das abgesehen – und dann auch, dass in Band 2 ein anderes Kind der Bande der Erzähler ist. Das fand ich beim Schreiben und für das Buch sehr bereichernd. Am Ton konnte man den Charakter des Kindes beispielsweise etwas besser herausarbeiten, als es sonst in dem Umfang möglich ist.

Ansonsten schränkt einen der wenige Platz natürlich in vielfacher Hinsicht ein – man kann sich nicht sprachlich und inhaltlich „austoben“. Wie genau, das hängt dann wieder vom genauen Umfang und Stil des Buches ab.

Wie schaffen Sie den Spagat zwischen Lesemotivation, Unterhaltung und literarischer Bildung?

J.A.: Darüber denke ich beim Schreiben ehrlich gesagt nicht nach. Ich schreibe die Bücher so, wie sie mir gefallen, gemäß meinen Ansprüchen an ein gutes Kinderbuch – und wenn der Umfang/ die Vorgaben sehr einschränkend sind, dann wird es der bestmögliche Kompromiss. In einem Kinderroman spiele ich zum Beispiel schon gerne mal auf Klassiker an und reflektiere beim Plotten über eine Meta-Ebene, die (mindestens für mich – weiß ja nicht, was in den Leserköpfen passiert) am Ende alles ganz rund macht. Ich liebe an sich Sprachspiele und Wortneuschöpfungen, achte darauf, dass meine Geschichten knackig sind, einen Rhythmus haben – also weitgehend jedes Wort sitzt ... Die Botschaft der Geschichte ist dabei auch bedeutend – der bereits benannte Mehrwert, das, was die Kinder beim Lesen mitnehmen (siehe nächste Frage).

Ganz, ganz viel hängt im Erstleser, Bilderbuch und illustriertem Kinderbuch ja auch von den Bildern ab. Die machen sozusagen auch viel „Spagat“.

Und ist dieser Spagat überhaupt für die Erstleseliteratur wichtig?

J.A.: Ich beziehe diesen Spagat nun einfach mal auf die allererste Frage – in dem Sinn ist er bestimmt wichtig: Das Buch soll unterhalten, berühren und einen Mehrwert vermitteln

(eine Botschaft) – und Lust am Lesen und an der Sprache wecken. Und in Erinnerung bleiben!

In ihrem Erstlesebuch *Die Waschbären*-Bande finden wir interessante Fragen am Ende der jeweiligen Kapitel, die auf eine erfrischende Weise über die gängige Überprüfung des ‚reinen‘ Textverständnisses hinausgehen (etwa: „Was würdest Du an Lottes Stelle tun?“). Haben Sie diese Fragen selbst angeregt?

J.A.: Die Fragen sind von der Redaktion. Ich finde sie auch sehr gelungen. Das sind genau solche Zwischenfragen, wie ich sie bei Lesungen auch den Kindern stelle. Die Fragen sind aber nicht nur in der *Waschbären*-Bande so gestrickt.

Aus welchen Gründen sind solche Fragestellungen Ihrer Ansicht nach bedeutsam?

J.A.: Das betrifft ja genau wieder den mehrfach genannten „Mehrwert“. Es ist nicht „nur“ ein spannendes, lustiges Abenteuer. Die Kinder können beim Lesen etwas „mitnehmen“ – etwas zum Nachdenken, eine Prise neuer Mut, ein wenig Trost...

Erhalten Sie von jungen Leser*innen ein Feedback (z. B. in Form von Leserbriefen oder auf Lesungen) speziell zu Ihren Erstlesebüchern?

J.A.: Bei Lesungen lese ich vor den 1. und 2. Klassen gerne aus *Leseraben* (oft im Wechsel mit einem Bilderbuch). Das kommt sehr gut an. Und auch wenn ich das komplette Buch vorlese, kaufen die Kinder es hinterher gerne noch, obwohl sie die Geschichte dann ja schon kennen. „Echte“ Fanpost habe ich dazu noch nicht bekommen. Aber die Zielgruppe ist ja auch noch recht jung. Die meiste Fanpost kommt leider sowieso nur noch digital, da sind die Kinder schon etwas älter – beziehungsweise mittlerweile sind es oft die Mütter, die schreiben, weniger die Kinder selbst.

Was wünschen Sie der Erstleseliteratur für die Zukunft?

J.A.: Dass man ihr mehr zutraut.

Erstleseliteratur von Judith Allert am Beispiel der *Waschbären-Bande*

„Der beste Platz für Abenteuer“ – Mit dieser Überschrift werden die Leser*innen eingeladen, das Erstlesebuch für die 2. Lesestufe mit dem Titel *Die Waschbären-Bande* (2020) zu



entdecken und darin einzutauchen. Zunächst begegnen die Leser*innen den Kindern Bruno und Lotte sowie dem Hund Schnuck. Bruno, der Ich-Erzähler der Geschichte, kennt Lotte, seit sie „Krabbelbabys waren“ (Allert 2020, S. 4). Sie verbringen ihre Schul- und Freizeit miteinander, spielen am Waldrand in einem Bauwagen und haben so den „perfekte[n] Platz für Abenteuer“ (ebd.,

S. 5). Doch dann taucht ein fremder, cooler Junge auf, der einfach alles doof findet. Er spottet über die Spiele, findet den Bauwagen alt und hässlich und selbst Schnuck kann das Herz des Jungen nicht erobern. Bruno und Lotte finden ihn doof und sie sind erst froh, als er samt seinem Skateboard geht. Doch dann beobachten sie ihn, folgen ihm und machen eine wichtige Entdeckung.

Das Erstlesebuch, das nicht nur gekonnt in die Welt von Lotte und Bruno einführt, sondern diese auch mittels der Illustrationen von Susanne Göhlich lebendig werden lässt, erzählt von einem Thema, das Kindern sehr vertraut ist. Es ist das Auftauchen einer neuen Person, die plötzlich das bewertet, was einem wichtig ist. Auch Paul, so heißt der Junge, ist fremd, kritisiert alles und lediglich die Illustrationen deuten seine Befangenheit an. Während Lotte und Bruno auf der Erde liegen, lachen und das Leben genießen, steht Paul in der Ecke, wirkt in Haltung und Mimik cool, aber auch einsam. Auf den

weiteren Bildern spiegelt sich in seiner Mimik eine Unsicherheit, die man aus dem Text, der wiederum aus Brunos Perspektive die Geschichte erzählt, nicht erkennen kann. Damit ergänzen sich Text und Bild auf eine kongeniale Weise, bieten den noch jungen Leser*innen zwei unterschiedliche Ebenen an und ermöglichen ein Gespräch über Perspektiven – etwas, was wir erst seit einigen Jahren in der Erstleselektur beobachten. Die Kinder werden angeregt darüber nachzudenken, was ein Ich-Erzähler weiß und was er erraten könnte. Dabei helfen ihnen die Illustrationen und erleichtern den Zugang zu den komplexen Erzählwelten späterer Texte.

Aber auch die Geschichte selbst ist ungewöhnlich und birgt, wenn man auf die zahlreichen Freundschaftsgeschichten innerhalb der Kinderliteratur blickt, unerwartete Wendungen. Dies beginnt bereits bei dem ersten Aufeinandertreffen der Kinder: Man hätte auch erwarten können, dass Bruno Paul cool findet, mit ihm Skateboard fahren möchte und Lotte eifersüchtig wird. Allert verzichtet jedoch darauf und zeigt stattdessen, wie Bruno und Lotte sich Paul nähern und ihn sogar einladen, mit ihnen zu spielen. Paul selbst stört durch sein Verhalten die Situation. Lotte und Bruno sind schließlich froh, dass sie den „Wichtigster“ Paul irgendwann wieder los sind. Sie wollen sich rächen und schleichen sich nach dem Abendessen zu seinem Haus und bemerken, dass Paul längst sein Verhalten bedauert. Gerade diese Wendung ist gelungen, denn Paul selbst erkennt seinen Fehler. Er entschuldigt sich sogar, verweist auf die aktuelle Situation und macht klar, dass er wegen des Umzugs sauer auf seine Eltern ist. Damit setzt sich die Geschichte auch mit dem Verhältnis von Kindern und Erwachsenen auseinander, denn es sind die Eltern, die Paul zwingen, seine vertraute Umgebung zu verlassen, und Allert gibt ihm die Möglichkeit, diese Wut zu artikulieren. Erst am Ende der Geschichte hält er fest: „Vielleicht war der Umzug doch keine so blöde Idee“ (ebd., S. 39).

Am Ende der Kapitel finden sich Fragen, die im Sinne des literarischen Lernens nicht ausschließlich das Textverständnis im Blick haben, sondern den Inhalt antizipieren, Deutungen der Kinder zulassen und das Vorwissen der Leser*innen aktivieren.

Leseknirps des Monats März 2020 für die Lesestufe 2 (ab 7–8 Jahren)

Mit geringfügigen Änderungen auch online unter:

https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_maerz_2020_lesestufe_2_neu.pdf [Stand: 24.08.2023]

Rüdiger Bertram

Werkstattgespräch mit dem Autor

© Bob Heinemann



Der Autor Rüdiger Bertram (geb. 1967 in Ratingen), der jüngst v. a. mit der Verfilmung seines Romans *Der Pfad* einen großen Erfolg feierte, ist schon seit längerer Zeit ein renommierter Autor im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Immer wieder überrascht er mit seinen Büchern und

Ideen. Bertram schreibt witzige, spannende und sprachlich raffiniert angelegte Geschichten. Auch im Bereich der Erstlesekinderliteratur ist Bertram schon seit längerer Zeit tätig und insbesondere mit Heribert Schulmeyer hat er u. a. die Erstlesebücher zur *Familie Monster* und zu *Coolman und ich* veröffentlicht. Sein Erstlesebuch *Die Superhelden-Schule* hat im Jahre 2021 einen „Leseknirps“ im Kontext des SPELL-Preises erhalten.⁴¹ Mit dem Band *Werwolf wider Willen* war er – gemeinsam mit der Illustratorin Ka Schmitz – SPELL-Preisträger des Jahres 2023.

⁴¹ <https://www.uni-siegen.de/start/news/oefentlichkeit/1008806.html> [Stand: 24.08.2023].

Auch Rüdiger Bertram stand für Interviewfragen zur Verfügung. Die Fragen stellten Jana Mikota und Nadine J. Schmidt.

Es gibt gegenwärtig eine beeindruckende Vielzahl an Erstlesebüchern auf dem Buchmarkt. Was ist für Sie ‚gute‘ ErstleSELITERATUR? (Wodurch sollte sie sich auszeichnen und was sollte sie bestenfalls leisten?)

R.B.: Für gute ErstleSELITERATUR gilt für mich dasselbe wie für alle anderen Bücher: Sie sollten gute Geschichten erzählen und vielleicht noch ein bisschen mehr, das aber auf keinen Fall mit erhobenem Zeigefinger. Völlig zu Recht ergreifen Kinder die Flucht, wenn die pädagogische Absicht zu sehr im Vordergrund steht. Lesen soll, auch für die Leseanfänger, vor allem Spaß machen.

Welche Bedeutung hat ErstleSELITERATUR für Sie persönlich?

R.B.: Die kurze Form bietet für das Erzählen ganz andere Herausforderungen als etwa bei einem dickem Buch. Es ist viel leichter, auf 300 Seiten eine spannende, lustige Geschichte zu erzählen als mit den paar Wörtern, die einem bei einem ErstleSELER zur Verfügung stehen. Aber ich mag das, sehr sogar.

Als ich damals, also vor langer, langer Zeit, selbst in dem Alter der Zielgruppe war, gab es solche Bücher noch gar nicht. Oder ich kann mich zumindest nicht daran erinnern, ErstleSELER besessen zu haben. Ich erinnere mich vage an Bücher, in denen einzelne Wörter durch Bilder ersetzt worden waren. Spannend waren die ganz sicher nicht.

Sie haben bereits viele ErstleSEBÜCHER geschrieben: Worin bestehen Ihrer Ansicht nach die größten Herausforderungen und Chancen beim Schreiben von ErstleSEBÜCHERN für Kinder?

R.B.: Die Herausforderung ist es, mit wenigen, klaren Sätzen eine lustige, spannende Geschichte zu erzählen, die die jungen Leserinnen und Leser inhaltlich nicht unterfordert. Da gibt es

ja leider ganz schreckliche Sachen, in denen dann überhaupt nichts mehr passiert, außer dass Hanna einkaufen geht, einem Hund begegnet und wieder nach Haus kommt. Natürlich ohne den Hund. Das ist jetzt ein bisschen böse, aber einige Erstlesebücher funktionieren immer noch so. Kein Wunder, dass die Kinder darauf keine Lust haben. Vor allem, wenn sie in bildungsnahen Haushalten vorher Lindgren, Ende oder Preußler vorgelesen bekommen haben. Da sind viele der Geschichten für die jungen Leser einfach enttäuschend. Aber zum Glück hat sich da in den letzten Jahren einiges getan.

Wir hören immer wieder von Verlagen, aber vor allem von Lehrerinnen und Lehrern, dass Kinderbücher, auch Erstlesebücher, möglichst einfach sein sollten. Die Argumente sind vielfältig, darunter ist ein zentrales: Sie sollen der Leseförderung dienen. Was halten Sie davon und spielt das für Ihr Schreiben von Erstlesebüchern eine konkrete Rolle?

R.B.: Darf ich ehrlich sein? Ich halte das für Unsinn. Natürlich bemühe auch ich mich um einfache Wörter und eine ebensolche Syntax. Aber ich bin überzeugt: Leseförderung ohne Lesespaß funktioniert nicht. Ich kenne mich in der Gehirnforschung nicht besonders gut aus, aber wenn ich eines verstanden habe, dann dass es zum Lesen positiver Impulse bedarf. Eine gute, lustige Geschichte ist ein solcher Impuls, da bin ich mir ziemlich sicher.

Gibt es thematische Schwerpunkte, die Sie für besonders geeignet halten für Kinder im Erstlesealter? Was darf bzw. sollte man Erstlesenden in thematischer Hinsicht ‚zumuten‘? Und was nicht?

R.B.: Zumuten darf man vieles, die Komplexität der Erzählung ist aber natürlich durch den Umfang der Erstlesebücher eingeschränkt. Dadurch scheiden Themen aus, die man aus vielen Perspektiven beleuchten müsste, um ihnen gerecht zu werden. Im Umkehrschluss heißt das aber nicht, dass man im

Erstleser nur Ritter-, Prinzessinnen- und Einhorngeschichten erzählen sollte. Da ist schon deutlich mehr möglich. Und gute Bilderbücher schaffen es ja auch, mit wenigen Wörtern komplexe Themen kindgerecht zu vermitteln. Die können, wie ich finde, überhaupt auch gute Alternativen zu klassischen Erstlesebüchern sein.

Eine neuere Forderung bzw. Erwartung an KJL betrifft die Darstellung von Diversität, sowohl bspw. im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich verschiedener Beeinträchtigungen. Wie beeinflusst dieser Aspekt Ihr Schreiben und wie gehen Sie damit um? Und werden diese Fragen in der Erstleseliteratur überhaupt diskutiert?

R.B.: Auf jeden Fall und zunehmend mehr. Vor drei Jahren planten wir mit einem Verlag einen Erstleser über eine Schulklasse mit Kindern, deren Vorfahren aus der ganzen Welt kommen. Das war auch als notwendiges gesellschaftliches Zeichen gedacht. Das Projekt hat sich dann in der Umsetzung verzögert und mittlerweile gibt es so viele Bücher mit derselben Intention, dass wir uns eine zusätzlich Ebene ausdenken mussten, um die Geschichte zu etwas Besonderem zu machen. Uns hat die positive Entwicklung einfach überholt. Aber das ist ja immer gut, mehrere Ebenen zu haben und Diversität sollte meiner Ansicht sowieso nie nur alleiniges Thema sein. Ich halte es für viel sinnvoller, Diversität als Normalität, quasi als Grundrauschen in den Büchern zu erzählen.

Welche Rolle spielen die Illustrationen? Sie und Heribert Schulmeyer sind ein eingespieltes Team. Wie entstehen Texte und Bilder? Ist der Text zuerst da?

R.B.: Die Bilder spielen eine sehr große Rolle! Bei Heribert Schulmeyer, mit dem ich viele Erstleser für Ravensburger und Oetinger gemacht habe, ist es so, dass wir uns das Thema und die Geschichten oft gemeinsam ausdenken. Dann beginne

ich zu schreiben, das mache ich alleine. Heribert erhält dann das Manuskript und beginnt zu illustrieren. Auch alleine und das ist auch besser so, ich kann nämlich gar nicht zeichnen. Manchmal mache ich zu den Bildern noch ein paar Anmerkungen im Manuskript, wenn ich Informationen über die Illu vermitteln möchte und nicht über den Text. Ansonsten ist Heribert völlig frei in seiner Arbeit. Und die ist wichtig: Denn meist entscheidet sich schon beim Cover, ob es die Kinder anspricht oder nicht. Bei Heribert mag ich den „sanften Strich“, den er für die Erstleser benutzt. Was ich an Illus nicht so mag, sind die Charaktere mit eingefrorenen „Heidi“-Lächeln im Gesicht, die am Computer entstehen.

Wo liegen Ihrer Auffassung nach die Grenzen von Erstleseliteratur in erzähltechnischer Hinsicht?

R.B.: Die Länge beschränkt mich vor allem in der Tiefe der Charaktere. Auf den paar Seiten kann ich meine Protagonisten und Antagonisten durch einen Konflikt führen, es bleibt aber leider nicht viel Platz, um komplexe Charaktere zu erschaffen. Das ist auf den paar Seiten nur in Ansätzen möglich.

Wie schaffen Sie den Spagat zwischen Lesemotivation, Unterhaltung und literarischer Bildung?

R.B.: Also die literarische Bildung übergehe ich jetzt einfach mal, das ist mir ein zu pädagogischer Ansatz für sechs- oder siebenjährige Leser. Für Lesemotivation und Unterhaltung gilt: Das eine geht ohne das andere nicht und umgekehrt. Wenn es keinen Spaß macht, bringt es nichts. Da bin ich bekennender Literatur-Hedonist. Ich glaube, das habe ich hier schon ein paarmal gesagt, wiederhole das aber gerne noch mal: Ohne Spaß geht es nicht.

Erhalten Sie von jungen Leser*innen ein Feedback (z. B. in Form von Leserbriefen oder auf Lesungen) speziell zu Ihren Erstlesebüchern?

R.B.: Das Feedback kommt eher von den Eltern. Sechs- und Siebenjährige schreiben ja selten Briefe an Autoren und social media dürfen sie noch nicht, offiziell. Umso mehr freut es einen dann, wenn man doch mal eine Rückmeldung erhält. Zuletzt zum Beispiel für unsere Reihe *Familie Monster*, wo die Briefeschreiberin genau erkannt hat, dass wir mit unseren Monstern ganz gewöhnliche Familienkonflikte erzählen. Nur mit dem Unterschied, dass unsere Hauptfiguren etwas haariger sind, längere und spitzere Zähne besitzen und auch nicht besonders gut riechen.

Was wünschen Sie der Erstleseliteratur für die Zukunft?

R.B.: Gute Geschichten, die beim Lesen Spaß machen und im Kopf der Leserinnen und Leser einen einzigen Wunsch entstehen lassen: Mehr davon! Mehr Geschichten, mehr Bücher, mehr Spaß!

Erstleseliteratur von Rüdiger Bertram am Beispiel von *Werwolf wider Willen*

Werwolf wider Willen erschien 2022 im Verlag Tulipan, der mit der *ABC-Reihe* eine ästhetisch ambitionierte Erstleseliteratur veröffentlicht. Eingebunden wird der Text in die zweite von insgesamt drei Lesestufen.

Die lebendigen und humorvollen Illustrationen von Ka Schmitz setzen den Schrifttext nicht nur gekonnt in Szene, sondern wirken als eigenständiger Erzählstrang, der den Text anreichert, noch spannender macht und virtuos ergänzt. Gelegentlich erzählen sogar nur die Bilder die Geschichte weiter. Die farbigen und liebevoll ausgestalteten Bilder erleichtern zugleich das Textverständnis und müssen genau betrachtet werden, denn der Schrifttext referiert mitunter auch auf bereits Gesehenes. Das Be-



sondere an dem Buch sind darüber hinaus die zahlreichen Comic-Elemente, die u. a. in Form von Speedlines, Sprech-/Gedankenblasen oder Panelstrukturen zur Geltung kommen, den Text rasant auflockern und viel Humor und Action in die Geschichte einbringen.

Neben dem Buchcover wirft bereits der mit einer Alliteration ausgeschmückte Titel, der an den gleichnamigen US-amerikanischen Teenager-Film (2010) *Werwolf wider Willen* erinnert, spannende Fragen auf, die neugierig auf die Geschichte machen: Wer ist hier der Werwolf? Das Tier, das eher wie ein Hund aussieht? Und was macht der Werwolf eigentlich am Bein des Mannes? Bertram und Schmitz legen mit diesem spannenden, actionreichen und lustigen, aber auch emotionsgeladenen und tief sinnigen Text ein originelles Erstlesebuch vor, das die Möglichkeiten ambitionierter Werke in diesem Bereich virtuos ausschöpft. Es geht um die (in der Erstlesekunst noch immer zu selten genutzte) Ich-Perspektive eines Jungen, der immer wieder, wenn er nass wird, zu einem „Werwolf“ wird. Der Werwolf, der im Buch als Metapher für das emotionsgeladene Außer-Kontrolle-Geraten und das Wütend-Sein bzw. die Wutausbrüche des Kindes steht, ist also das Ich des Textes. Aus einer locker-leichten, unangestregten kindlichen Erzählperspektive erfahren die Leser*innen dabei, in welchen Situationen die Verwandlung eintritt, welche Probleme dabei auftauchen und wie sich Will selbst immer wieder zu helfen weiß, ohne dass die Erwachsenen von seinem Geheimnis erfahren. Sein Name ist hier sozusagen ‚Programm‘, denn er „[w]ill“ unbedingt nach Lösungen suchen.

Und eigentlich ist diese ständige Verwandlung auch „gar nicht so schlimm“ (Bertram 2022, o. S.), denn am Ende heißt es in Anspielung auf die bei Kindern gelegentlich eintretenden (kleineren) Wutausbrüche: „Jeder Mensch verliert mal die Kontrolle über sich und rastet dann aus. Die eine, weil sie sich über etwas ärgert, und ich, weil ich einen Tropfen Wasser abkomme“ (ebd., o. S.). So sind die beiden Kinder selbst ak-

tiv, finden – auch ohne erwachsene Instanzen – ihren Frieden mit der Situation und zeigen, dass ihre Freundschaft stärker ist als das ‚Werwolf-Problem‘. Tim unterstützt Will dabei bedingungslos, und beide finden immer wieder Lösungen, um sich selbst so zu akzeptieren, wie sie sind, um mit der Situation bestmöglich umzugehen – vor allem aber denken sie auch an ihre Mitmenschen.

Mit geringfügigen Änderungen auch online unter:

https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/aktuelles/laudatio_auf_ruediger_bertram_und_ka_schmitz.pdf [Stand: 24.08.2023].

Stefanie Taschinski

Werkstattgespräch mit der Autorin

Die Kinder- und Jugendbuchautorin Stefanie Taschinski wurde 1969 in Hamburg geboren. Nach dem Abitur studierte sie zunächst Geschichtswissenschaft und Soziologie und im Anschluss Drehbuch an der Filmhochschule Hamburg-Berlin. Sie hat einige Jahre als Drehbuchautorin gearbeitet und veröffentlichte 2011 mit dem ersten Band der Reihe *Die kleine Dame* ihr erstes Kinderbuch, weitere Bände folgten und mittlerweile blickt Stefanie Taschinski auf ein umfangreiches Œuvre. Im Bereich der Erstleseliteratur hat sie bislang drei *Bifi & Pops*-Bände veröffentlicht. Alle drei Bücher wurden von Susanne Göhlich illustriert und *Mission Katzenpups* ist ebenfalls als Vignettentext-Ausgabe erhältlich. *Mission Hundeschule* wurde 2019 mit dem Siegener „Lesekniprs“ (Lesestufe 1) ausgezeichnet und war 2020 für den Preuschhof-Preis gelistet (ebenso wie *Bifi & Pops. Mission Bienenstich* 2021). Preise und Auszeichnungen im Feld der Erstleseliteratur gibt es wenige, von daher veranschaulichen



© Stefanie Taschinski

diese Würdigungen insbesondere die Leistung der Autorin in diesem Bereich.

Stefanie Taschinski stand ebenfalls für Interviewfragen zu ihrer Erstleseliteratur zur Verfügung. Die Fragen stellten Jana Mikota und Nadine J. Schmidt.

Es gibt gegenwärtig eine beeindruckende Vielzahl an Erstlesebüchern auf dem Buchmarkt. Was ist für Sie ‚gute‘ Erstleseliteratur? (Wodurch sollte sie sich auszeichnen und was sollte sie bestenfalls leisten?)

S.T.: Ein gelungenes Erstleserbuch erzählt eine originelle Geschichte mit starken Figuren. Es holt die Kinder in ihrer Welt ab und gibt ihnen Protagonist*innen, an deren Seite sie in das Geschehen eintauchen. Die sprachliche Ausgestaltung ist einfach und den Möglichkeiten der jeweiligen Kompetenzstufe angepasst. Bei aller Reduktion ist es wichtig, die Vielfalt der Sprache so weit wie möglich auszuschöpfen.

Welche Bedeutung hat Erstleseliteratur für Sie persönlich?

S.T.: Für mich ist Erstleseliteratur ein Schlüssel in die Welt des literarischen Lesens. Sicher soll durch die Lektüre auch die Lesekompetenz gestärkt werden. Mindestens genauso wichtig scheinen mir jedoch folgende Aspekte zu sein: Lesen ist eine ästhetische Erfahrung, die uns innerlich bewegen kann. Deshalb sollten die Texte das Gespür für Klang und Rhythmus der Sprache wecken und die Kinder mit Sprachbildern vertraut machen. Ein sorgfältig komponierter Erstlesertext wird in dem Kind die Freude am Lesen wecken und ganz nebenbei neugierig auf weitere Leseerfahrungen machen.

Ihre Bücher wie *Funklerwald* oder *Caspar und der Meister des Vergessens* haben nicht nur eine spannende Handlung, sondern auch ihre sprachliche Gestaltung fällt auf. Sie arbeiten viel mit rhetorischen Mitteln, aber auch Beschreibungen. Wie viel können Sie auch in der Erstleseliteratur umsetzen?

S.T.: Der Sound meiner Geschichte ist für mich von zentraler Bedeutung. Dies kann ein poetischer sein, wie in *Funklerwald* oder ein eher klassischer wie in *Caspar und der Meister des Vergessens*. Erst mithilfe der literarischen Mittel entwickelt ein Stoff seine Substanz und seine ganz eigene Gestalt. Dies habe ich auch beim Schreiben meiner Erstlesebücher beobachtet. Durch die Wiederholung von Lautkombinationen oder Alliterationen, die bewusste Wahl der Verben und weniger, starker Adjektive, einer überraschenden Erzählperspektive kann die sprachliche Gestaltung bei aller Einfachheit dicht und abwechslungsreich ausfallen.

Sie haben bereits viele Erstlesebücher geschrieben: Worin bestehen Ihrer Ansicht nach die größten Herausforderungen und Chancen beim Schreiben von Erstlesebüchern für Kinder?

S.T.: Mit meiner Reihe *Bifi & Pops*, von der im Oetinger-Verlag drei Bände erschienen sind, habe ich mich zum allerersten Mal auf das Gebiet der Erstleser gewagt. Die größte Herausforderung bestand zunächst darin, mich mit dem strengen Reglement der „1. Lesestufe“ vertraut zu machen: Pro Seite nicht mehr als sechs Zeilen. Pro Satz nicht mehr als fünf einfache Worte. Keine „schwierigen“ Buchstaben, wie das „x“, „y“ oder die Umlaute.

Eine Geschichte in diesem engen Korsett zum Fliegen zu bringen, ist alles andere als einfach. Gleichzeitig bietet es aber auch die Chance, so wie ein Künstler mit wenigen Strichen eine ganze Welt entwirft, den Kosmos einer Geschichte mit wenigen, gut gewählten Worten aufzuspannen. Sorgfalt, Geduld und ein gutes Ohr für den Klang der Sätze sind hierbei unerlässlich.

Wir hören immer wieder von Verlagen, aber vor allem von Lehrerinnen und Lehrern, dass Kinderbücher, auch Erstlesebücher, möglichst einfach sein sollten. Die Argumente sind

vielfältig, darunter ist ein zentrales: Sie sollen der Leseförderung dienen. Was halten Sie davon und spielt das für Ihr Schreiben von Erstlesebüchern eine konkrete Rolle?

S.T.: Solange Einfachheit nicht mit Eintönigkeit verwechselt wird, habe ich keine Einwände. Ein Erstleser ist jedoch kein Mathetürmchen, das durchgerechnet werden soll. Reine Leseübungen können sehr gut durch schulische Lehrwerke abgedeckt werden. Das Aufschlagen eines Buchs – auch eines Erstlesers – ist ein Versprechen. Das Buch verspricht mir, eine neue, aufregende Welt zu betreten. Wird dieses Versprechen nicht eingelöst, kann es schnell zu Enttäuschung kommen. Denn wieso sollte ich mich anstrengen, ein echtes Buch durchzulesen, wenn ich auf jeder Seite spüre, dass es doch nur ein Lesetrainer ist?

Gibt es thematische Schwerpunkte, die Sie für besonders geeignet halten für Kinder im Erstlesealter? Was darf bzw. sollte man Erstlesenden in thematischer Hinsicht ‚zumuten‘? Und was nicht?

S.T.: Solange die Texte auf Augenhöhe geschrieben sind, sehe ich kaum ein Thema, das nicht erstleserkompatibel ist. Autor*innen und Verlage können thematisch sicher noch viel mutiger werden.

Eine neuere Forderung bzw. Erwartung an KJL betrifft die Darstellung von Diversität, sowohl bspw. im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich verschiedener Beeinträchtigungen. Wie beeinflusst dieser Aspekt Ihr Schreiben und wie gehen Sie damit um? Und werden diese Fragen in der Erstleseliteratur überhaupt diskutiert?

S.T.: Diversität und Zugehörigkeit sind zentrale Themen, mit denen unsere Kinder aufwachsen. Deshalb sollten sie in unseren Geschichten auch sichtbar werden. In meinem Kinderroman *Familie Flickenteppich* spielt Diversität eine große

Rolle, wobei es mir wichtig war, diese nicht als „Abweichung“ zu kennzeichnen, sondern als gelingende Normalität. Auch in *Bifi & Pops* leben zwei Wesen miteinander, die sich nicht wirklich verstehen und trotzdem beste Freunde sind. Auch diese Hund-Mensch-Konstellation bietet die Möglichkeit, Anderssein sehr kindgerecht zu erzählen.

Welche Rolle spielen die Illustrationen? Schreiben Sie den Text und der Verlag schickt es weiter an Illustrator*innen? Oder gibt es hier eine enge Zusammenarbeit?

S.T.: Die Zusammenarbeit mit den Illustrator*innen ist von Projekt zu Projekt ganz unterschiedlich. Für *Bifi & Pops* habe ich sehr eng mit Susanne Göhlich zusammengearbeitet. Da der Bildanteil im Erstleser besonders hoch ist, lag mir der direkte Austausch mit der Künstlerin am Herzen. Wir haben für jedes der drei Bücher mehrfach miteinander telefoniert und uns abgestimmt. Ich glaube, dass man das den Büchern auch anmerkt.

Wie schaffen Sie den Spagat zwischen Lesemotivation, Unterhaltung und literarischer Bildung?

S.T.: Ganz gleich, ob ich ein erzählendes Kinderbuch oder einen Erstleser schreibe, gehe ich jedes Buch mit derselben Sorgfalt und Intensität an. Auch in der kleinen Form des Erstlesers steckt viel Kunstfertigkeit, die Zeit und Raum braucht, um sich zu entfalten.

Und ist dieser Spagat überhaupt für die Erstleseliteratur wichtig?

S.T.: Ja, ich glaube, dieser Spagat ist wichtig. Denn um die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern, reicht es nicht aus, allein das sinnentnehmende Lesen zu üben. Es geht auch um die ästhetische Erfahrung, darum die Vielschichtigkeit von Sprache zu entdecken und daran Freude zu haben.

Erhalten Sie von jungen Leser*innen ein Feedback (z. B. in Form von Leserbriefen oder auf Lesungen) speziell zu Ihren Erstlesebüchern?

S.T.: Ich habe für *Bifi & Pops* tatsächlich schon viele Zuschriften per Mail oder ganz klassisch per Brief bekommen. Neben wunderbaren Zeichnungen berichten die Kinder sehr stolz, dass *Bifi & Pops* das erste Buch ist, das sie ganz allein gelesen haben. Einige Kinder haben mir auch eine Sprachnachricht geschickt und mir aus dem Buch vorgelesen. Das sind richtige Sternstunden für mich.

Was wünschen Sie der ErstleSELiteratur für die Zukunft?

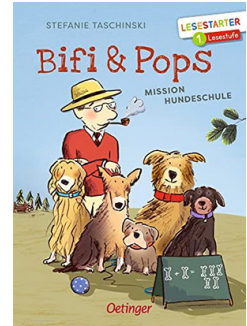
S.T.: Ich wünsche mir mehr mutige, verrückte und wilde ErstleSELiteratur, die die Kinder zum Lachen und Weinen bringt. Ich wünsche mir Erstleser, die immer wieder in die Hand genommen werden und die Lust auf mehr Leseabenteuer wecken.

ErstleSELiteratur von Stefanie Taschinski am Beispiel von *Bifi & Pops. Mission Hundeschule*

Stefanie Taschinski hat bereits mehrere Bücher für Kinder verfasst und ist vor allem mit ihrem *Funklerwald*-Roman von 2015, der ebenso zeitlose wie aktuelle Themen (Flucht, Vorurteile und Akzeptanz etc.) kindgerecht aufgreift, bekannt geworden. Dennoch gilt es, ihre Literatur weiter zu entdecken. Ein gutes Beispiel hierfür sind die *Bifi & Pops*-Erstlesebücher.

Veröffentlicht wurden die Werke, von denen es aktuell [2023] drei Bände gibt und die von Susanne Göhlich illustriert wurden, in der *Lesestarter*-Reihe des Oetinger Verlags (hier 1. Lesestufe), die vom Konzept her neben den Motti „Jedes Kind kann lesen lernen“ und „Lesen macht Kinder stark“ einen noch stärkeren Fokus auf die Förderung von Lesemotivation und Lesespaß legen möchte.

In sprachlicher Hinsicht ist der erste Band der Reihe mit dem Titel *Mission Hundeschule* (2019) verständlich gehalten, aber niemals trivial. Im Gegenteil: Taschinski arbeitet mit raffiniert gestrickten, einfachen, aber kunstvollen Stilmitteln. Auszumachen sind etwa Oppositionen (z. B.: „Bifi ist jung / Pops ist alt“, Taschinski 2019, S. 1), eingängige Wiederholungsstrukturen, Alliterationen, Vergleiche („wie eine Schnecke“, ebd., S. 5), Metaphern („der rote Ball tanzt / auf den Wellen“, ebd., S. 13), anaphorische Satzanfänge (u. a. „Es duftet nach Wiese. / Es duftet nach Salami“, ebd., S. 27) sowie das Spiel mit Diphthongen und Umlauten. Die vielfältigen sprachlichen Mittel im Buch erleichtern den Kindern das Leseverständnis. Darüber hinaus haben es die Erstlesenden hier mit prägnanten literarischen Ausdrucksmöglichkeiten zu tun, die den jungen Leser*innen sicherlich eine ästhetische Lesefreude bereiten und schon früh zum literarischen Lernen anregen.



Interessant in inhaltlicher Hinsicht ist, dass die jungen Leser*innen nicht nur einen Außenblick auf die Perspektive des Hundebesitzers (Pops) erhalten, sondern vor allem auch einen inneren Einblick in die Gedanken und Gefühle des anthropomorphisierten Hundes (Bifi). Somit spiegelt sich das Spiel mit Oppositionen auch auf der inhaltlichen und erzählerischen Ebene deutlich wider. Mensch und Hund bleiben, trotz ihrer liebevollen und vertrauten Zweisamkeit, letzten Endes zwei unterschiedliche Geschöpfe: „Bifi versteht Pops nicht“ (ebd., S. 14) und Pops versteht Bifi nicht. Die zwei Freunde unterscheiden sich sehr voneinander, sodass es des Respekts für die Verhaltens- und Denkweisen des jeweiligen Anderen bedarf. Während Pops etwa das Spiel des Stöckchenwerfens gefällt und er seinen tierischen Gefährten als „Faupelz“ (ebd., S. 10) bezeichnet, weil dieser nicht ins kalte Nass läuft, sieht Bifi das Ganze ein wenig anders: Er mag viel lieber

seinem natürlichen Jagdtrieb nachgehen und Möwen fangen. Zugleich sind viele Hunde, das versteht sein ‚Herrchen‘ offenbar nicht, regelrecht wasserscheu. Die zwei Gefährten ‚reden‘ häufig aneinander vorbei und hegen größtenteils unterschiedliche Intentionen: Während Bifi, dessen Name nicht von ungefähr an die Salami-Marke „Bifi“ erinnert, nur ans Fressen denkt („Gutes Leckerli = Gute Laune!“, ebd., S. 31), geht es Pops zeitweilig zu sehr darum, aus seinem Hund ein gehorsames Wesen zu machen, mit dem man sich in der Öffentlichkeit zeigen kann. Zu allem Überfluss lässt sich Pops von seinen Mitmenschen beeinflussen und ärgert sich, dass Bifi ihm nicht gehorcht, sodass er mit ihm zur Hundeschule gehen will. Zu Hause wird darüber hinaus deutlich, dass Pops seinem Hund bislang sehr viel Freiraum geboten hat, den er ihm nun nicht mehr gewähren möchte: Bifi muss plötzlich draußen bleiben und darf nicht mehr auf der Couch liegen. Taschinski verleiht dem Hund hier eine eigene Stimme, die er im ‚realen‘ Leben nicht hat. Auf diese Weise wird deutlich, dass Bifi das Ganze – man kann es sich bereits vorstellen – so gar nicht gutheißt. Auch dürfen im Buch die anderen tierischen Leidensgenossen auf dem Hundeplatz einmal aus ihrer Perspektive über das Verhalten ihrer ‚Herrchen‘ schimpfen: „Mein Zweibeiner ist / ständig am Handy“ (ebd., S. 25). Die Hunde machen das, was sie von Natur aus kennen und lieben gelernt haben: ohne Leine spielen, ‚Dummheiten machen‘ und wie hypnotisiert einem „Salami-Duft“ folgen. Dafür hat der Hund wiederum naturgemäß einen hervorragenden Spürsinn, „riecht“ Pops’ schlechte Laune und ist immer für sein ‚Herrchen‘ da.

Auch wenn nicht viel über das Ende verraten werden soll (lernt Bifi in der Hundeschule ein ‚anständiges‘ Hundebenehmen?), muss erwähnt werden, dass zum Schluss die schöne Quintessenz „[E]chte Freunde / sind immer füreinander da“ (ebd., S. 35) die Oberhand gewinnt. Bifi und Pops sind trotz aller Unterschiede ein „tolles Team“ (ebd., S. 34). Sie haben keine zweifelhaften Tricks nötig und sind stets füreinander

da. Alles, was sie brauchen, ist Toleranz und Respekt. Damit gelingt Taschinski, ohne in pädagogischer Hinsicht mit dem Zeigefinger zu moralisieren, eine schöne parabelhafte Erzählung über Anderssein und Akzeptanz. Die Autorin lässt den Leseanfänger*innen mit Hilfe diverser Leerstellen genügend Freiraum zum eigenständigen Reflektieren, Mit- und Nachdenken, sodass eine mögliche Übertragung auf zwischenmenschliche Beziehungen oder vielfältige problematische Umgangsweisen mit Tieren zwar einerseits immer schon mit-schwingt, andererseits aber auch genügend Deutungsspielräume gelassen werden, um subjektive Annäherungen in Gang zu setzen.

Als überzeugend erweisen sich auch die liebevoll ausgestalteten, farblich harmonisierenden Illustrationen von Susanne Göhlich, die das Geschehen besonders anschaulich illustrieren. Sie zeigen u. a. einen verspielten, niedlichen und treuen Hund mit Kulleraugen sowie weitere Hunde, von denen besonders der schielende Mops für eine lustige Komponente sorgt. Bei genauerer Betrachtung erweist sich außerdem das Erröten der Trainerin, die das Hundequintett mit einer „Salami-Duft“-Sprühflasche unter Kontrolle zu bringen versucht (vgl. ebd., S. 41), als ein über den Schrifttext hinausgehendes Element. Diese Abbildung und auch die Illustration der Hunde, die mitunter traurig wirken und blindlings den gegebenen Kommandos folgen, entlarven noch einmal die Zwielfichtigkeit der Taktik der Trainerin.

Leseknirps des Monats September 2019 für die Lesestufe 1 (ab 5–6 Jahren)

Mit geringfügigen Änderungen auch online unter:

https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_september_2019_lesestufe_1.pdf [24.08.2023].

Analysekriterien für Erstleseliteratur auf 7 Ebenen

Während für die literaturwissenschaftliche Analyse von Bilderbüchern bereits einschlägige Analysemodelle existieren (vgl. v. a. Staiger 2022), fehlt dies bislang für den Bereich der Erstleseliteratur. Auch wenn sich die Analysedimensionen von Michael Staiger größtenteils auch auf diesen literarischen Gegenstand übertragen lassen, stehen doch bei Erstlesebüchern bisweilen andere spezifische Dimensionen besonders im Blickpunkt, die im Nachfolgenden vorgestellt werden. Wie auch das sechsdimensionale Bilderbuchanalysemodell von Staiger, das im Folgenden als wichtige Grundlage genutzt werden wird, versteht sich das hier vorgestellte Modell als eine Art Werkzeugkasten, der der näheren Erschließung der literarischen Texte zweckdienlich ist und aus dem für ein bestimmtes Werk besonders relevante Aspekte fokussiert werden können. Einzelne Dimensionen sind bei ausgewählten, speziell zu untersuchenden Werken sicherlich relevanter bzw. bedeutsamer als bei anderen literarischen Texten. Dennoch sollen die folgenden Dimensionen dazu beitragen, vorwiegend fiktionale und als Printversion erschienene Erstlesebücher für eine genauere literaturwissenschaftliche Analyse genauer in den Blick zu nehmen. Die einschlägigen, bereits älteren, aber immer noch (auch für die Verlage) sehr bedeutsamen Kriterien von Peter Conrady für den Bereich der Erstleseliteratur (1988, 1998, 2000) werden für die vorliegende Systematik berücksichtigt. Auch werden insbesondere für die erzählerische Ebene Begriffe aus der Erzähltheorie/Narratologie (vgl. u. a. Lahn/Meister 2016) genutzt.

Auch dient die folgende Systematik dazu, insbesondere auf den literarischen Charakter von Erstleseliteratur aufmerk-

sam zu machen. In der Erstleseliteratur wird mit vielfältigen sprachlich-stilistischen, erzählerischen, visuellen und typographisch-strukturellen Mitteln gearbeitet, die ebenfalls die Kinder- und Jugendliteratur (bzw. auch die Erwachsenenliteratur allgemein) kennt, sodass die vorliegende Systematik auch als ein Plädoyer dafür zu lesen ist, dieses Kindermedium in der Forschung nicht zu unterschätzen, sondern als untersuchungswürdigen Gegenstand anzuerkennen.

1 Gattungsspezifische Ebene: Einordnung

Einführende materielle und paratextuelle Informationen

- **Titel / Jahr** der Veröffentlichung (ggf. Auflage)
- **Name des Autors/der Autorin; Name des Illustrators/der Illustratorin**
- **Verlag** / Einordnung in das Verlagskonzept
- **Umfang:** Seitenzahl
- **Bindung:** Hardcover oder Taschenbuch- bzw. Schulausgabe?
- [Ggf. Papier(-sorte); Dicke des Papiers, haptisches Erlebnis?]
- **Vorsatzpapier:** Besonderheiten in der Gestaltung?
- **Medienverbund?** (z. B. Hörbuchfassung, E-Book, (interaktive) Spiele-/Lernapp? Film?)
- **Informationen zu Autor*in und Illustrator*in** (u. a.: Haben die Instanzen bereits (mehrfach) Erstlese- bzw. Kinderliteratur veröffentlicht? Handelt es sich um bekannte Schriftsteller*innen bzw. Autor*innen (im Bereich der Erstleseliteratur)? Gibt es Interviews bzw. sonstige Aussagen/ Stellungnahmen zu schriftstellerischen Prämissen?)

Textsortenspezifische Ebene der Einordnung

- Handelt es sich um eine **Neuveröffentlichung**, eine **Klassikeraufbereitung**, ein **Spin-off**, ein **Relaunch-Produkt** oder etwa um eine **Neubearbeitung**?

- Gibt es **Fortsetzungsbände** (bspw. im Reihenformat) oder handelt es sich um einen **Einzeltext**, zu dem es (noch) keine weiteren Bücher gibt?
- Um welche spezifische **Textsorte** im Bereich der Erstlese-literatur handelt es sich? (Vignettentext, Bildergeschichte, Comic, Tandem-Text, Sachbuch etc.)
- Um welche **Art von Geschichte** handelt es sich? (z. B. Detektivgeschichte, Abenteuergeschichte, Tiergeschichte, Freundschaftsgeschichte etc.)

2 Inhaltlich-thematische Ebene

Was wird erzählt? (*story*)

Beschreibung des Themas, der Stoffe und der Motive:

- Welche **Themen, Stoffe und Motive** werden aufgegriffen?
- Handelt es sich um ‚gängige‘, beliebte bzw. ‚altbewährte‘ Themen der Erstlese-literatur (wie etwa Fußballgeschichten, Ponygeschichten etc.) oder wird ein für die Erstlese-literatur verhältnismäßig ‚neues‘, originelles Thema aufgegriffen?
- In welchem Verhältnis steht das Buch zu bereits vorhandenen Erstlesebüchern (eines identischen / ähnlichen Themas)?
- Geht es um ‚tiefsinnige‘, ‚sensible‘ Themen, die zum Mit- oder Nachdenken anregen, oder eher um Themen aus dem Alltag der Kinder ohne Anregung zur näheren Auseinandersetzung mit dem Thema?
- Wird mit geschlechterstereotypen Vorstellungen und standardisierten Konflikten gearbeitet oder bricht die Geschichte mit traditionellen Geschlechterklischees?
- In welchem Verhältnis stehen die Themen
 - a) zur empirischen Lebenswirklichkeit bzw. zu den kindlichen Alltagserfahrungen,
 - b) zur kognitiven Aufnahmekapazität der Kinder und

- c) zum postulierten kindlichen Leseinteresse bzw. zur Spannungserwartung?
- Wird an das vorhandene **Welt- und Orientierungswissen** der Kinder angeknüpft?
 - Wird das angenommene vorhandene Wissen **systematisch ausdifferenziert und erweitert**? Gibt es also die Möglichkeit einer Horizonterweiterung auf wissensbasierter Ebene (bspw. zu existentiellen, philosophischen oder gesellschaftlichen Fragen, die nahe an der Lebenswirklichkeit angesiedelt sind, zu lebensweltlich relevanten Themen bzw. zu diversen Sach- und Fachfragen)?
 - Speziell für Sachtexte: 1) Sachlich-fachliche Korrektheit? 2) Verständliche, kindgerechte Darstellung des Themas? 3) Worterklärungen? 4) Relevanz des Themas für die Kinder? [5] Sonstiges] (vgl. hierzu auch Jentgens 2005)
 - Speziell für Klassikerbearbeitungen: 1) Wird der Klassiker (stark) verändert? 2) Wo genau gibt es Veränderungen/ Eingriffe mit Blick auf das Original? 3) Wird der Klassiker für Leseanfänger*innen kindgerecht präsentiert / aufbereitet? Auf welche Art und Weise? [4] Sonstiges]

Zeit der Geschichte

- Wann spielt die Geschichte? (Zeitpunkt)
- In welcher Zeitspanne wird erzählt? (Dauer der erzählten Handlung?)
- In welchem Verhältnis stehen erzählte Zeit und Erzählzeit?
- Gibt es Zeitsprünge, die das Verständnis des Gelesenen erschweren können?

Ort der Geschichte

- Wo spielt die Handlung? Gibt es mehrere Erzählorte? Wie werden sie verknüpft?
- Funktion des Erzählortes bzw. der Erzählorte (für die Geschichte und / oder die Leser*innen)?

Figuren in der Geschichte

- Welche Figuren (und wie viele) spielen mit? Ist das Figurenensemble für Leseanfänger*innen überschaubar?
- Wie ist das quantitative und qualitative Verhältnis von Mädchen- und Jungenrollen zu fassen?
- Gibt es Identifikationsfiguren im Alter der Adressatengruppe (für alle Geschlechter)?
- Wie sind die Figuren konzipiert? (statisch, dynamisch; mehrdimensional/ eindimensional, Gut-Böse-Schema etc.)
- Figurenkonstellation der Geschichte: In welchem Verhältnis stehen die Figuren zueinander?

Handlungsverlauf/-struktur

- Geschehnisse/ Ereignisse: Was geschieht in welcher Reihenfolge? Wo sind besondere Spannungsmomente?
- Gibt es eine klare narrative Handlungslogik?
- Gibt es Brüche mit Erwartungshaltungen oder eher einen offensichtlichen (vorhersehbaren) Handlungsverlauf?
- Gibt es ein *Happy End* bzw. hoffnungsvolle Problemlösungsandeutungen oder ein ‚offenes‘ Ende?

3 Erzählerische Ebene

Wie wird erzählt? (*discourse*)

Erzählperspektive und Erzählweise

- Aus welcher **Perspektive** und **Fokalisierung** wird erzählt? Was bedeutet diese Wahl für die literarische Darstellung der Handlung? Gibt es einen Perspektivenwechsel, der das Textverstehen für Leseanfänger*innen erschwert?
- Wie ist das Verhältnis von **Erzähler- und Figurenrede** zu beschreiben?
- Wie kann das **Verhältnis zwischen äußerer und innerer Darstellung** der Personen beschrieben werden? Werden

innere Gedanken und Gefühle im Schrifttext dargestellt?
(z. B. über erlebte Rede, inneren Monolog)

- Dominieren **erzählende oder dialogische Passagen** und wie wirkt sich dies auf den Handlungsverlauf aus?
- Hält die Konstruktion der Erzählperspektive **literarische Leerstellen** bereit, die zum Nach- bzw. Weiterdenken anregen, oder wird alles von einer übergreifenden Erzählinstanz ‚aufgeklärt‘ bzw. mit einem moralischen Zeigefinger dargestellt?

Erzählstruktur

- Existiert eine für Leseanfänger*innen nachvollziehbare, spannende **Erzählreihenfolge**?
- Gibt es einen (einfachen) **Erzählstrang** oder mehrere (komplexe) **Erzählstränge**?
- **Textstruktur / Gliederung**: Gibt es eine klare Gliederung (mit Überschriften)? Wird mit klaren Sinneinheiten gearbeitet, die für die Leser*innen zu erfassen sind?

Zeit des Erzählens

- **Ordnung** (Wird chronologisch erzählt?)
- **Dauer** (Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit? Ellipsen? Pausen?)

[Weitere Aspekte]

- Wird mit **Comicelementen** gearbeitet und welche Funktionen erfüllen sie?
- Gibt es **intertextuelle Verweise** oder sonstige (etwa intermediale, intramediale) Auffälligkeiten auf der erzählerischen Ebene?

4 Sprachlich-stilistische Ebene

- Welche **sprachlichen Tropen und Figuren** fallen auf und welche möglichen Funktionen haben sie? (z. B. parallele

Syntax, Anaphern, Interjektionen, Assonanzen, Neologismen, Reimstrukturen, Metaphern, Vergleiche, sonstige Sprachspiele etc.)

- **Satzbau/Satzlänge** (bspw. hypotaktischer oder parataktischer Satzbau; Wechsel von Satzlängen?)
- **Wortwahl** (Gibt es Schlüsselwörter, mehrsilbige oder vorwiegend einsilbige Wörter, für Anfänger*innen schwer zu dechiffrierende Wörter [bspw. Wörter mit Konsonantenhäufungen]?) Ist die Wortwahl der Adressatengruppe angemessen, werden also Konjunktive, komplexe Komposita und Fremdwörter vermieden? Gibt es Worterklärungen?
- **Tempus** (Präsens, Perfekt, Präteritum?) Gibt es einen Tempuswechsel innerhalb der Geschichte?

5 Visuelle Ebene

- **Typographie:** Schriftgröße und Schrifttype (serifenlos?), Hervorhebungen? Großbuchstaben? Worttrennungen? Schriftfarbe? Sinnbezogener Flattersatz? Für Leseanfänger*innen angemessener Zeilenabstand?
- **Titelseite und Vorsatzpapier:** Gestaltung und Funktionen?
- **Inhaltliche Dimension**
Was wird gezeigt? (Thematik, Figuren, Raum, Geschehnisse, Dauer und Zeitpunkt der Geschichte etc.)
- **Art und Weise der Darstellung/Qualität der Illustrationen**
Wie wird es gezeigt? (Zeichenstil und Bildtechnik, Linien, Bildaufbau, Farbgestaltung, Erzählperspektive etc.)
- **Quantitatives Verhältnis Text – Bild**
Wie ist das quantitative Verhältnis von Bild und Text zu beschreiben?
- **Räumliches Verhältnis Text – Bild**
Wie ist das Verhältnis von Text und Bild räumlich strukturiert? Gibt es eine klare Trennung oder fließen beide

Ebenen ineinander und vermischen sich in layouttechnischer Hinsicht?

- **Qualitatives Verhältnis Text – Bild**

Wie stehen Text und Bild in ihrer Bedeutung zueinander? (symmetrisch, komplementär, anreichernd, kontrapunktisch oder widersprüchlich⁴²)

- **Funktion der Illustrationen**

Warum wird es gezeigt? (atmosphärische Gestaltung, Darstellung von Mimik und Gestik, Mehrdeutigkeit, Veranschaulichung, Kommentierung, Dekoration, Erzeugung von Komik, Antizipation etc.)

6 Didaktische Ebene

Lesestufenkonzept

- Ist das Buch einem spezifischen (älteren oder neueren) pädagogisch-didaktischen **Lesestufenkonzept** (des jeweiligen Verlags) zuzuordnen? Handelt es sich also um Erstleselektur, die in den Peritexten oder in der Verlagsankündigung auch als solche vermarktet wird?
- Wird das **Leseniveau** in den Paratexten deutlich hervorgehoben (bspw. mit Klassenangabe auf dem Cover) oder gibt es sonstige Hinweise auf das Lesealter / die Lesestufe?
- Falls das Werk nicht explizit als „Erstlesebuch“ markiert bzw. vermarktet wird: Inwiefern folgt es **lese- und lernpsychologischen Forschungsergebnissen**, denen zufolge das Buch für (geübte oder ungeübte) Leseanfänger*innen geeignet erscheint?

Begleitmaterial

- Gibt es einen didaktisch-pädagogischen ‚**Wegweiser**‘/ **Leseratgeber** für die Kinder, die Eltern bzw. die Lehrer*innen in den Paratexten? Wie ist dieser gestaltet?

42 Siehe ausführlicher: Staiger 2022, S. 16f.

- Gibt es didaktisches **Begleitmaterial**? (bspw. Material auf der Verlagsseite im Internet oder bereits vorhandene Unterrichtsmodelle)
- Gibt es **Leserätsel oder Leseaufgaben** (am Ende des Buches oder nach den einzelnen Kapiteln)? Worterklärungen oder sonstige Materialien im Anhang? Funktion(en)?
- Sonstiges?

Didaktisches Potential

- Wie ist das **lesefördernde Potential** des Buches (bzw. des Printtextes im Medienverbund) einzuschätzen?
- Ist das Buch geeignet zum **Selberlesen** oder ist das **gemeinsame Lesen** mit einer Bezugsinstanz notwendig bzw. sinnvoll? (bspw. bei Tandem-Texten)
- Welche **Besonderheiten** besitzt das Buch, die sich in der Schule einbringen lassen?
- Inwiefern kann das Werk zum „**literarischen Lernen**“ (z. B. nach Spinner 2006) beitragen? (z. B. „am literarischen Gespräch teilnehmen“ [Anschlusskommunikation] oder „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“)
- Wo gibt es mögliche Anknüpfungspunkte an die **Bildungsstandards** bzw. an den **Lehrplan** des jeweiligen Bundeslandes? (Mögliche Ziele / Kompetenzen?)
- Gibt es mögliche **Schwierigkeiten** für die Kinder im eigenständigen Umgang mit dem Buch und mit Blick auf einen unterrichtlichen Einsatz?
- Wo gibt es **Chancen** der Leseförderung innerhalb und außerhalb der Schule? (bspw. durch ein Hörbuchbegleitendes Lesen)

7 Ebene der Rezeption

- Wurde das Werk mit **Literaturpreisen** ausgezeichnet oder ist es in renommierten **Auswahl- bzw. Empfehlungslisten**

zu finden? (z. B. Preuschhof-Preis, SPELL-Preis, Empfehlungen des Borromäusvereins)

- Gibt es **Rezeptionszeugnisse** zum literarischen Text? Wie wurde das Buch bislang aufgenommen von den Leser*innen? / Gibt es ‚Stimmen‘ zum Werk aus Forschung und / oder Literaturkritik?

14 Kriterien für „gute“ Erstleseliteratur. Ein Systematisierungsversuch

Es gibt selbstredend keine konsensfähigen Bausteine für einen Kriterienkatalog, der zweifelsfrei beantworten könnte, wann es sich um sogenannte ‚gute‘ Erstleseliteratur handelt. Dennoch sei im Folgenden ein Versuch unternommen, wichtige Kriterien aufzulisten, die bei der (auch vor allem schulischen) Auswahl speziell von Erstlesebüchern eine große Bedeutung einnehmen sollten und einen Schwerpunkt insbesondere auch auf den literarästhetischen Charakter der Werke richten. Dabei ist hervorzuheben, dass von einem weiteren Begriff der „Erstleseliteratur“ ausgegangen wird, der auch die in Kapitel 1 eingeführten Begriffe „Zweitleseliteratur“ und „Übergangsliteratur“ umfasst.

Da das aktuelle Erstleseangebot äußerst vielseitig ist und eine Vielzahl an Büchern in verschiedenen Verlagen erscheint, gilt es umso mehr, die Erstlesebücher

gründlich und kritisch zu betrachten. Denn die Qualität ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Und mangelt es an Qualität, können die Bücher die Kinder kurz- und langfristig nicht vom Sinn des Lesens überzeugen. So können aus Türöffnern Falltüren werden und schlimmstenfalls verlassen Kinder die Welt des Lesens, bevor sie richtig eingetreten sind. (Hoppe 2015, S. 5)

Dieser von Irene Hoppe hervorgehobene Aspekt stellt sich als bedeutsam dar, denn Bücher sollen Kinder auch vor allem aufgrund ihrer literarischen Qualität zum Lesen (möglichst intrinsisch und langfristig) motivieren.

Weiter ist zu akzentuieren, dass der hier vorgelegte, umfangreiche Kriterienkatalog in erster Linie für die Auswahl von erzählenden, fiktionalen Erstlesebüchern in Printform besonders geeignet ist – unter der Voraussetzung, dass es sich auch hierbei lediglich um Konstruktionen handeln kann, die (erste) Orientierung bieten, zur Diskussion anregen, nicht hierarchisch gemeint sind und auch nicht so verstanden werden sollen, dass ‚alle‘ Kriterien erfüllt werden müssen oder können. Mit dem attributiven Merkmal „gut“ sind hier also insbesondere literarästhetisch ambitionierte, anspruchsvollere bzw. ästhetisch besonders ansprechende Texte in Buchform gemeint – was nicht implizieren soll, dass Bücher im Erstlesebereich nicht auch als ‚bloßes‘ „Lesefutter“ für den Bereich der Leseförderung essenziell sind. Im Folgenden soll es aber insbesondere um ErstleSELiteratur gehen, die auch für den schulischen Bereich im Kontext des literarischen Lernens besonders empfehlenswert ist.

Es wird nicht nur vom literarischen Gegenstand aus argumentiert, sondern es wird auch insbesondere die wirkungsästhetische Perspektive mit Blick auf didaktische Implikationen fokussiert. Berücksichtigt werden dabei explizit – neben aktuelleren Beiträgen (vgl. Hoppe 2015; Nefzer 2015) – auch die bis heute prominenten Kriterien von Peter Conrady, mit denen bereits in den 1980er bzw. 1990er Jahren eine Art Richtlinienkatalog für ErstleSELiteratur aufgestellt wurde und die neben lerntheoretischen Reflexionen, lesepädagogischen Erkenntnissen, Aspekten der Textgliederung, des Layouts sowie der bildlichen Gestaltung insbesondere auch die sprachliche Ebene berücksichtigen und hier zuvorderst die Frage fokussieren, was leseleicht für Erstlesende ist (vgl. Conrady/Ossowski 1988, S. 9).

Umso schwieriger gestaltet sich das, was für gelungene, aus dem Massenangebot herausragende Erstlesebücher ebenfalls gelten sollte: Ein Erstlesebuch ist zwar dem kindlichen Auffassungsvermögen entsprechend mit Blick auf Syntax und

Semantik verhältnismäßig ‚einfach‘ gehalten, muss aber nicht zwangsläufig ‚trivial‘ oder ‚banal‘ sein (vgl. zum Begriff „Einfachheit“ v. a. Lypp 1984). Sowohl sprachlich einfache als auch sprachlich komplexe Texte können literarisch von hoher, aber auch von geringer Qualität sein. Es gibt mittlerweile viele aktuelle Beispiele aus dem Bereich der Erstleseliteratur,⁴³ die veranschaulichen, dass Erstlesebücher mit Blick auf die sprachliche Gestaltung durchaus ästhetisch ansprechend gestaltet sein können, sprachliche Bilder und Vergleiche verwenden, ein literarisches Spiel mit der Sprache initiieren (u. a. über die Verwendung von Alliterationen, Anaphern, Parallelismen, Interjektionen und Assonanzen), erzählende Bilder nutzen (statt leerer Worthülsen und Klischees) und so auf ein anschauliches, vorstellungsgenerierendes Erzählen setzen, das sprachlich-stilistisch für die jeweilige Lesestufe so anspruchsvoll wie möglich gestaltet ist. Auch Erstlesebücher haben folglich das Potenzial, als nachhaltige „Angebote ästhetischen Lernens“ (Siewert 2019, S. 61) zu fungieren. Dass dies bereits über die Bildebene geschehen kann, hat bereits Conrady hervorgehoben, denn die Bilder sollen nicht nur „illustrieren oder gar lediglich die Druckseite auflockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Sie orientieren sich jeweils am inhaltlichen Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen“ (Conrady/Ossowski 1988, S. 9). Der visuellen Ebene wird daher im Folgenden ebenfalls eine besondere Bedeutung zugestanden.

43 Vgl. hierzu auch die „Leseknirpse“ des Siegener S-P-E-L-L-Preises.

Dimension I:

Ebene der Textgliederung und Textgestaltung

Ein „gutes“ Erstlesebuch...

- ist mit Blick auf Haptik und Layout ansprechend und für die Kinder besonders übersichtlich gestaltet. Es stellt bereits mit Blick auf die Peritexte (v. a. Cover, Titel und Vorsatzpapier) einen ersten wichtigen Bezug zur Geschichte her, regt die Vorstellungsbildung an und weckt Neugierde und Interesse, das Buch in die Hand zu nehmen und sich in die literarische Welt zu begeben.
- ist in klare, struktur- und sinngebende Einheiten unterteilt, die den Leseanfänger*innen das Textverständnis erleichtern (können). Der Übergang zwischen den einzelnen Abschnitten sollte so gestaltet sein, dass die Kinder zum Weiterlesen animiert werden und auf das Kommende neugierig gemacht werden.
- berücksichtigt, dass es je nach anvisierter Lesestufe (von der synthetisierenden Phase zum zunehmend flüssigen, sinnentnehmenden und automatisierten Lesen) unterschiedliche ‚Schwierigkeitsstufen‘ geben muss mit Blick auf die Schriftgröße, die Satzlänge, die Komplexität der Satzkonstruktionen, die Wortwahl und Wort-/Zeilenlänge und das Textpensum. Hierzu gibt es langjährige Forschungsarbeiten aus der Lern- und Lesepsychologie, von denen die Bücher profitieren (vgl. zu diesen Kriterien grundlegend Conrady/Ossowski 1988).

Dimension II:

Sprachliche und erzählerische Ebene

Ein „gutes“ Erstlesebuch...

- sollte mit Blick auf die sprachliche Gestaltung verhältnismäßig einfach, zugleich aber auch ästhetisch ambitioniert

gestaltet sein (vgl. auch Nefer 2015, S. 27f.), d. h. beispielsweise Reime, sprachliche Bilder und Vergleiche verwenden, ein literarisches Spiel mit der Sprache (u. a. Alliterationen, Anaphern, Parallelismen, Interjektionen und Assonanzen) initiieren, keine leeren Worthülsen oder sprachlichen Klischees nutzen und auf ein vorstellungsgenerierendes Erzählen setzen, das sprachlich-stilistisch für die jeweilige Lesestufe so kreativ, „ausdrucksstark, abwechslungsreich und kunstvoll“ (Hoppe 2015, S. 5) wie möglich gestaltet ist, ohne die Kinder gleichsam zu überfordern.

- verzichtet auf oberflächlich gezeichnete, entwicklungsresistente, eindimensionale und idealisierte Figuren, geht jedoch mit der Anzahl der Figuren sparsam um und gestaltet sie nicht allzu komplex, aber auch nicht simpel-monoton.
- greift einen spannend erzählten Handlungsstrang auf, verzichtet aber weithin auf komplexe Nebenhandlungsstränge, einen verzweigten Perspektivwechsel sowie auf ein zeitlich sprunghaftes Erzählen, aber auch auf standardisierte Konflikte oder etwa schematische Lösungen.

Dimension III: Thematische und inhaltliche Ebene

Ein „gutes“ Erstlesebuch...

- ist moralisch-ethisch, politisch und gesellschaftlich-kulturell unbedenklich gestaltet. Es ist frei von Vorurteilen und Stigmatisierungen jeglicher Art und bietet keine ‚simplen‘, allzu glatten (trivialen) Lösungsversuche an. Es werden keine Geschlechterklischees, Rassismen oder sonstige Diskriminierungen reproduziert, sondern inklusive Werte fokussiert.
- knüpft an die empirische Erfahrungswirklichkeit bzw. an die Interessen, die Gefühle und möglichen Gedanken der Kinder in diesem Alter sowie an das vorausgesetzte Weltwissen an. Es wird an Vorhandenes angeknüpft und gleichsam wird das angenommene vorhandene Wissen – soweit

es für die anvisierte Adressatengruppe möglich ist – ausdifferenziert und erweitert.

- vermeidet einen allzu deutlichen pädagogischen Zeigefingergestus. Stattdessen werden die Rezipient*innen selbst zum reflektierten, individuellen Nachdenken angeregt. Es beinhaltet trotz aller Komplexitätsreduzierung in gemäßigter und in einer für Kinder zugänglichen Art und Weise literarische Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen.
- traut Kindern eine altersangemessene Polyvalenz, eine neue Positionierung ihrer Interessen/Ansichten, Vielschichtigkeit, Mehrdimensionalität und auch ‚Daseins-erst‘ mit Blick auf sensible Themen zu.

Dimension IV: Bildebene

Ein „gutes“ Erstlesebuch...

- verfügt über eine ansprechende, bildnerisch hochwertige Qualität. Visuelle Gestaltungselemente wie Farbe, bildliche Codes, Raum, Linien und Flächen werden gezielt – nicht beliebig – eingesetzt, akzentuieren den Inhalt und setzen eine visuelle, kindgerechte Kommunikation in Gang.
- verfügt über Bilder im Innenteil und auf dem Cover, die ansprechend gestaltet sind, die Neugierde und Vorstellungsbildung fördern, Emotionen und Stimmungen wecken, das Identifikationspotential erhöhen und das Textverständnis unterstützen. Ein „gutes“ Erstlesebuch enthält damit Illustrationen, die den ‚reinen‘ Schrifttext erweitern bzw. anreichern und zum genauen Hinsehen bzw. Verweilen herausfordern (vgl. Conrady/ Ossowski 1988, S. 9), die Kinder aber nicht überfordern – so können die „Leerstellen“ den Text oder die Illustrationen betreffen, aber gemeinhin nicht beides.

Ein „gutes“ Erstlesebuch...

- berücksichtigt hedonistische Werte wie Lesefreude, Lesevergnügen und Unterhaltung (auch v.a. über humoristische Elemente). Es wird den Kindern Lust auf weitere Bücher gemacht, die beispielsweise als Nachfolgebände erscheinen.
- fordert, aber überfordert die Kinder nicht in ihrer Lesekompetenz und gibt Hinweise zur Orientierung (z.B. über eine Vorstellung aller Hauptfiguren bereits auf dem Vorsatzpapier oder eine behutsame Einführung ‚schwieriger‘ Wörter). Möglicherweise arbeitet das Buch auch mit spannenden (nicht allzu trivialen) Fragen und Rätseln zur Selbstkontrolle oder sonstigen Begleitmaterialien, die bestenfalls nicht nur auf das ‚reine‘ Textverständnis abzielen, sondern literarisches Lernen in Gang zu setzen vermögen.

Literatur

Primärliteratur

- Allert, Judith: *Die Waschbären-Bande*. Mit Bildern von Susanne Göhlich. Ravensburg: Ravensburger Verlag 2020.
- Baumann, Hans: *Leselöwen-Spaßgeschichten*. Mit Illustrationen von Heinz Lauer. 12. Aufl. Bindlach: Loewe 1992 [1. Aufl. 1975].
- Bertram, Rüdiger: *Werwolf wider Willen*. Mit Illustrationen von Ka Schmitz. München: Tulipan 2022.
- Hageni, Alfred: *Räubergeschichten*. Mit Illustrationen von Rolf Rettich. Bindlach: Loewe 1979.
- Heck, Elisabeth: *Der junge Drache*. Mit Illustrationen von Eckart Straube. Würzburg: Arena 1983.
- Jablonski, Marlene: *Katzengeschichten. Silbengeschichten zum Lesenlernen*. Mit Illustrationen von Julia Ginsbach. Bindlach: Loewe 2019.
- Kaup, Ulrike: *Detektivbüro Eulenaug (1). Willi Watsons erster Fall*. Mit Illustrationen von Marta Balmaseda. Würzburg: Arena 2017.
- Kaup, Ulrike: *Detektivbüro Eulenaug (2). Willi Watson und der Mitternachtsdieb*. Mit Illustrationen von Marta Balmaseda. Würzburg: Arena 2019.
- Kordon, Klaus: *Das Fünfmarkstück*. Mit Illustrationen von Sabine Metz. Würzburg: Arena 1985.
- Lobe, Mira: *Das Schloßgespenst*. Würzburg: Arena 1982.
- Loeffelbein, Christian: *Fußballgeschichten*. Mit Illustrationen von Igor Lange. Würzburg: Arena 2020.
- Pressler, Mirjam: *Geburtstagsgeschichten*. Bindlach: Loewe 1990.
- Ruck-Pauquët, Gina: *Katzengeschichten*. Mit Illustrationen von Hermann Altenburger. Bindlach: Loewe 1976.
- Scheffler, Ursel: *Ostergeschichten*. Mit Illustrationen von Silke Brix. Bindlach: Loewe 1986 und 2010.

- Seltmann, Christian: *Die Spürnasen-Bande und der Fahrrad-Klau*. Mit Illustrationen von Nikolai Renger. Würzburg: Arena 2019.
- Seltmann, Christian: *Kleiner Ritter Kurz von Knapp*. Mit Illustrationen von Pina Gertenbach. Würzburg: Arena 2012.
- Seltmann, Christian: *Detektivgeschichten*. Mit Illustrationen von Maria Karipidou. Würzburg: Arena 2020.
- Taschinski, Stefanie: *Bifi & Pops. Mission Hundeschule*. Mit Illustrationen von Susanne Göhlich. Hamburg: Oetinger 2019.
- Vogel, Maja von: *Die Hexe und der Muffin-Zauber*. Mit Illustrationen von Carola Sturm. Bindlach: Loewe 2020.
- Wendt, Irmela: *Wo kleine Igel sind*. Würzburg: Arena 1981.
- Wüpper, Edgard: *Leselöwen-Umweltgeschichten. In der Stadt*. Bindlach: Loewe 1990.

Sekundärliteratur

- Boie, Kirsten: Über das Schreiben von Erstlesebüchern. Überlegungen anhand konkreter Beispiele. In: *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch ErstleSELiteratur*. Hrsg. von Malte Dahrendorf. Weinheim 1998, S. 22–35.
- Conrady, Peter / Ossowski, Herbert: Lesen in der Grundschule. In: *Zum Lesen verlocken. Klassenlektüre für die Klassen 1–4*. Hrsg. von Peter Conrady. 3. Aufl. Würzburg 1988, S. 8–14.
- Conrady, Peter: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. In: *Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Hrsg. von Karin Richter und Bettina Hurrelmann. Weinheim 1998, S. 175–184.
- Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder. In: *Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre*. Bd. 2. Redaktion: Nicola Kiwitt in Zusammenarbeit mit Andrea Kreuzwald. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e. V. Köln 2000, S. 13–17.
- Dehn, Mechthild: Lesenlernen und Leseförderung. In: *Lesen. Didaktik für die Grundschule*. Hrsg. von Gudrun Schulz. Berlin 2012, S. 136–150.

- Dietzinger, Christine/Kielsmeier, Heike/Hansen, Heidi/Hantschel, Manuela: *Bärenstarke Leseabenteuer. Erprobte Praxismodelle für die literaturpädagogische Leseförderung in Kindergarten, Schule, Bibliothek und Fördergruppe*. Hrsg. vom Bundesverband Leseförderung. Würzburg 2017.
- Granzow, Stefanie: Anspruchsvolle Text-Bild-Symbiosen. Geeignete Lerngegenstände für den inklusiven Literaturunterricht? In: *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Hrsg. von Daniela A. Frickel, Andre Kagelmann und Andreas Seidler (u. a.). Berlin 2020, S. 219–238.
- Hantschel, Manuela: Lesen mit der Bücherbär-Reihe. In: Dietzinger, Christine/Kielsmeier, Heike/Hansen, Heidi/Hantschel, Manuela: *Bärenstarke Leseabenteuer. Erprobte Praxismodelle für die literaturpädagogische Leseförderung in Kindergarten, Schule, Bibliothek und Fördergruppe*. Hrsg. vom Bundesverband Leseförderung. Würzburg 2017, S. 9–13.
- Hoppe, Irene: Brücken in die Welt des Lesens: Was verbirgt sich hinter dem Begriff Erstleser? In: *JuLit*, 2015, H. 2, S. 3–6.
- Jentgens, Stephanie: Auf dem Prüfstand. Kriterien zur Bewertung von Sachliteratur. Über die Problematik der Formulierung und Anwendung. In: *JuLit*, 2005, H. 4, S. 48–55.
- Jentgens, Stephanie: Ganz einfach? Lektüre für Erstleser/-innen auswählen und ins Gespräch bringen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 2019, 2, S. 19–23.
- Jentgens, Stephanie: Von der allmählichen Emanzipation einer verachteten Buchform: Das Erstlesebuch. In: *kjle&m*, 2019, H. 4, S. 3–10.
- Jentgens, Stephanie: Zwischen Tradition und Innovation. In: *JuLit*, 2013, H. 2, S. 43–48.
- Kiwitt, Nicola: Welche Bücher für welches Alter? In: *Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre. Erstlesereihen im Überblick*. Bd. 2. Redaktion: Nicola Kiwitt in Zusammenarbeit mit Andrea Kreuzwald. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e. V. Köln 2000, S. 18–21.
- Kreuzwald, Andrea: Wie lernen Kinder lesen? Die kindliche Lesentwicklung. In: *Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre*. Bd. 2.

- Hrsg. von Nicola Kiwitt. Köln 2000, S. 10–12.
- Lahn, Silke/Meister, Christoph: *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 3. Aufl. Stuttgart 2016 (1. Aufl. 2008).
- Loewe Verlag: 30 Jahre Leselöwen – 30 Jahre Leseförderung. Presseinformation vom 06.12.2005.
- Loewe Verlag: Die Loewe-Leseleiter. Die Loewe-Leseleiter wird übersichtlicher. Presseinformation vom 16.04.2007.
- Loewe Verlag: Loewe-Leseleiter: Umstrukturierung der Reihenbezeichnungen. Die Loewe-Leseleiter wird übersichtlicher. Presseinformation vom 03.06.2009.
- Loewe Verlag: Leselöwen – Das Original. Das neue Loewe-Erstlesekonzept. Neujustierung der Erstleselektur. Presseinformation vom 17.11.2011.
- Loewe Verlag: Lesen lernen leicht gemacht – Loewe startet mit neuem Erstlesekonzept. Presseinformationen, Juni 2017.
- Lypp, Maria: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M. 1984.
- Müller-Beyreiss, Brigitte/Hendrix, Anke: *Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre*. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e. V. Köln 1997.
- Nefzer, Ina: Eine Gattung, viele Gesichter. In: *JuLit*, 2015, H. 2, S. 24–30.
- Nefzer, Ina: Rezension zu Antje Damms „Kleines Afrika“. In: *Buch & Maus*, 2016, H. 1, S. 29.
- Oeste, Bettina: Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief? In: *kjle&m* 64, 2012, H. 2, S. 21–29.
- Ossowski, Herbert: Elisabeth Heck: Der junge Drache. Geeignet für die Klassen 1/2. In: *Zum Lesen verlocken. Klassenlektüre für die Klassen 1–4*. Hrsg. von Peter Conrady. 3. Aufl. Würzburg 1988, S. 15–21.
- Pfister, Manfred: Konzepte der Intertextualität. In: *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Hrsg. von Ulrich Boich, Ulrich und Manfred Pfister. Tübingen 1985, S. 1–30.
- Schilcher, Anita: „Viele Grüße, deine Giraffe“ (Iwasa / Mühle 2017) – ein Erstlesebuch mit Witz und literarischer Qualität. In: *kjle&m*, 2019, H. 4, S. 35–40.

- Schmideler, Sebastian: Vom ABC des Lesenlernens. Zur Entwicklungsgeschichte von Fibeln und Erstleseliteratur für Kinder im 18. und 19. Jahrhundert. In: *kj&em*, 2019, H. 4, S. 11–17.
- Schmidt, Nadine J.: Lesevergnügen mit literarästhetischem Anspruch. Zur Erstleseliteratur von Salah Naoura. In: *Salah Naoura. Paderborner Kinderliteraturtage 2022. Bielefelder Poet in Residence 2022*. Hrsg. von Petra Josting und Iris Kruse. München 2023, S. 109–124.
- Schweikart, Ralf: *Die wunderbare Welt der Erstleser*. Online unter: http://www.avj-online.de/download/1305631840/praxisseminar_2011_schweikart.pdf [Stand: 03.05.2020]
- Siewert, Sandra: Narrative Strukturen und literarästhetisches Potential von Erstlesebüchern. In: *kj&em*, 2019, H. 4, S. 60–63.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, 2006, H. 200, S. 6–16.
- Staiger, Michael: Kategorien der Bilderbuchanalyse. Ein sechsdimensionales Modell. In: *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Hrsg. von Ben Dammers, Anne Krichel und Michael Staiger. Heidelberg 2022, S. 3–27.
- Stenzel, Gudrun: Erstlesebücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Hrsg. von Kurt Franz (u.a.). 35. Erg.-Lfg. Corian 2009, S. 1–35.
- Strickling, Doris: Mira Lobe: Das Schloßgespenst. In: *Zum Lesen verlocken. Klassenlektüre für die Klassen 1–4*. Hrsg. von Peter Conrady. 3. Aufl. Würzburg 1988.
- Wildeisen, Sarah: Kunst oder Krücke? In: *JuLit*, 2015, H. 2, S. 18–23.

Internetquellen

- Katalog der Deutschen Nationalbibliothek Frankfurt am Main: <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showSearchForm#top> [Stand: 13.03.2020]
- Laudatio auf Christian Seltmann: https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/laudationen_spell/948454.html?lang=de [Stand: 26.08.2023]

- Laudatio auf Rüdiger Bertram und Ka Schmitz: https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/aktuelles/laudatio_auf_ruediger_bertram_und_ka_schmitz.pdf [Stand: 24.08.2023]
- Leseknirps „Bifi & Pops. Mission Hundeschule“ (Taschinski): https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_september_2019_lesestufe_1.pdf [Stand: 24.08.2023]
- Leseknirps „Detektivgeschichten“ (Seltmann): https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_juni_2020_lesestufe_1.pdf [Stand: 24.08.2023]
- Leseknirps „Die Waschbären-Bande“ (Allert): https://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/buchempfehlungen/leseknirps/leseknirps_maerz_2020_lesestufe_2_neu.pdf [Stand: 24.08.2023]
- Leseknirpse des SPELL-Preises: <https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/1008806.html> [Stand: 24.08.2023]
- Loewe Verlag Meermädchengeschichten: https://www.loewe-verlag.de/titel-0-0/silbengeschichten_zum_lesenlernen_meermaedchengeschichten-8745/druckansicht/8745.pdf [Stand: 03.05.2020]
- Loewe Verlag Minuten-Geschichten: <https://www.loewe-verlag.de/content-1037-1037/7-minuten-geschichten/> [Stand: 03.05.2020]
- Loewe Verlag Ozeangeschichten: https://www.loewe-verlag.de/titel-0-0/lesenlernen_in_3_schritten_die_schoensten_ozeangeschichten-9222/ [Stand: 03.05.2020]
- Loewe Verlag Pressebereich: <https://www.loewe-verlag.de/content-1246-1246/pressebereich/> [Stand: 23.08.2023]
- SPELL-Preis für Rüdiger Bertram und Ka Schmitz: <https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/1008806.html> [Stand: 24.08.2023]

Zum Inhalt

Band 2 der Reihe *Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur* widmet sich der sogenannten „Erstleselektur“, einem in der Forschung bislang noch vernachlässigtem Kindermedium. In den Blick nimmt der Band die Bereiche Theorie, Geschichte, Analyse und Wertung, um darauf aufbauend didaktische Überlegungen abzuleiten.

Die Reihe...

Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in der Grundschule und in der Sekundarstufe I fördern

möchte Kinder- und Jugendliteratur und eine nachhaltige Leseförderung miteinander verzahnen. In jedem Band steht ein anderer Themenschwerpunkt im Fokus, der sowohl aus literaturwissenschaftlicher als auch aus literaturdidaktischer Perspektive aufbereitet wird. Im ersten Teil erfolgt jeweils eine literaturwissenschaftliche und -didaktische Einordnung der Thematik bzw. des Genres, im zweiten Teil werden anhand konkreter Beispiele unterrichtliche Möglichkeiten für die schulische Praxis aufgezeigt.

PHIL

Die Philosophische Fakultät

Schrift-Kultur