

*Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Solothurn*

# ***Leseförderung und Literarisches Lernen mit Erstleseheften***

*Ein Beitrag zu Zielen, Wegen und Mitteln des Leseunterrichts  
in Anfängerklassen*

*Gerd Kruse*

*Diplomarbeit zur Erlangung des Weiterbildungsdiploms  
der Universität Bern in Fachdidaktik Deutsch*

*Schrift Nr. 5*

Gerd Kruse

# Leseförderung und Literarisches Lernen mit Erstlesetexten



# **Leseförderung und Literarisches Lernen mit Erstleseheften**

*Ein Beitrag zu Gegenständen, Zielen und Wegen  
des Leseunterrichts in Anfängerklassen*

**Diplomarbeit zur Erlangung des Weiterbildungsdiploms  
der Universität Bern in Fachdidaktik Deutsch**

**eingereicht bei:**

**Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, PH Aargau**

**(20. 10. 2001)**

**Verfasser:**

**Gerd Kruse**

**PH Solothurn**

**Obere Sternengasse**

**4500 Solothurn**

**Inhaltsverzeichnis**

<b>0</b>	<b>Vorwort</b>	.....	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Theoretische Fundierung</b>	.....	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>Der Zielkonflikt</b>	.....	<b>4</b>
<b>1.2</b>	<b>Das Konzept „Leseförderung“</b>	.....	<b>6</b>
<b>1.3</b>	<b>Das Konzept „Literarisches Lernen“</b>	.....	<b>12</b>
<b>1.4</b>	<b>Integration</b>	.....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>Erstlesetexte</b>	.....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Ein Sprungbrett für Leseanfänger</b>	.....	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Merkmale und Ziele von Erstlesetexten</b>	.....	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Erstlesereihen - ein Kurzüberblick</b>	.....	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>Solothurner Lesehefte</b>	.....	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Von der Projektidee zur Publikation</b>	.....	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Vorstellung der Lesehefte: Zwei Serien – Acht Hefte</b>	.....	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>Anhang</b>	.....	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>Anmerkungen</b>	.....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	.....	<b>49</b>

## **Vorwort**

Die ‚Diplomarbeit zur Erlangung des Weiterbildungsdiploms der Universität Bern in Fachdidaktik Deutsch‘ thematisiert den ‚Umgang mit (literarischen) Texten‘ an der Primarschule und fragt nach den Zielen des (erweiterten) Lese- und Literaturunterrichts.

Im Zentrum der theoretischen Fundierungen steht die Erörterung des Zielkonflikts zwischen dem Konzept der ‚Leseförderung‘ und dem des ‚Literarischen Lernens‘.

Im zweiten Teil der Arbeit richte ich das Augenmerk auf Erstlesetexte und damit auf den Beginn des institutionalisierten literarischen (Lesen)Lernens. Funktion und Merkmale dieses Texttyps werden diskutiert und verschiedene Erstlesereihen vorgestellt.

Im letzten Teil stelle ich Erstlesehefte vor, die im Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn erschienen sind. Insbesondere wird der Weg von der Projektidee bis zum Verlagsprodukt beschrieben und - soweit hier möglich - auch dokumentiert.

Im Nachdiplomstudium haben mich viele unterstützt und ermuntert. Dafür danke ich ausdrücklich.

Oktober 2001

Gerd Kruse

## 1 Theoretische Fundierung

### 1.1 Der Zielkonflikt

Ein Blick auf die deutschdidaktischen Publikationen (Zeitschriften, Reihen, Einzeltitel) der vergangenen Jahre zeigt, dass fachdidaktische Fragen zum Lese- und Literaturunterricht (neben schreibdidaktischen Problemstellungen) im Zentrum der Diskussion standen und stehen.

Insbesondere mit Blick auf den Lese- und Literaturunterricht an der Grund-/Primarschule und auf der Sekundarstufe 1 wird z. T. kontrovers diskutiert, welchen Zielen dieser Unterricht denn nun dienen soll.

Zugespitzt kann man von einem Zielkonflikt zwischen Literalität und Literarität sprechen. Konkret: Soll der Deutschunterricht seine Aufmerksamkeit auf die „Leseförderung“ richten oder soll er auf das „Literarische Lernen“ zielen?

Es sind handliche Oppositionspaare, die der Debatte den Namen geben und sie zugleich auch speisen:

„Leselust vs. Lesearbeit“ (E. K: Paefgen)

„Lesedidaktik vs. Literaturdidaktik“ (U. Abraham)

„Leseanimation vs. literarische Bildung“ (H.Eggert)

„Lesekompetenz vs. literarische Rezeptionskompetenz“ (H.-H. Ewers).

Ich möchte einführend zwei Stimmen ausführlich zu Wort kommen lassen; sie sensibilisieren für die Problemlage, wägen ab und fassen den Stand der Diskussion prägnant und m. E. auch repräsentativ zusammen.

„Der Streit dreht sich also nicht zuletzt um die Frage, ob das Lesen an sich bereits eine ‚wertvolle‘ kulturelle Leistung darstellt (einen ‚Schlüssel‘ zur Medienkompetenz schlechthin, wie die Verfechter dieser Position behaupten) oder nur in Abhängigkeit von den gelesenen Inhalten seine kritischen Potenzen entfaltet (die ‚verschlingende‘ Lektüre ‚trivialer‘ Heftchenromane enthält an sich noch keine emanzipatorischen Potenzen). Dies tangiert unmittelbar die Zielperspektive im pädagogischen Feld: sollte es darum gehen, Kinder und Jugendliche um jeden Preis (oder an jedem Lesestoff) zu LeserInnen heranzubilden, oder darum, ihnen Zugänge zu einer überlieferten literarischen ‚Hochkultur‘ zu eröffnen? Für die Vertreter der letzteren Position mündet literarische Sozialisation in eine Form von ‚literarischer Bildung‘, die die Vermittlung von literarischer Rezeptionskompetenz zum Ziel hat. Denn für viele Werke aus lange zurückliegenden Epochen wie auch für Werke der literarischen Moderne gilt, dass sie sich einer unmittelbar - einfühlsamen (gewissermassen ‚naiven‘) Rezeption verschliessen.“ (1)

"Kaum eine Streitfrage bewegt in der letzten Zeit so heftig die literaturdidaktischen Gemüter wie die Forderung, von der tradierten literarästhetischen Zentrierung des Unterrichts und der Behandlung der kanonischen Schulliteratur insbesondere in den Sekundarstufen abzugehen zugunsten eines eher lektüreorientierten, zum Lesen motivierenden und die Lesekarriere insgesamt unterstützenden, auch handelnden Beschäftigens mit Texten vielfältiger Qualität.(...) Welchen der beiden Begriffe, literarische Kompetenz oder Lesekompetenz, man für die Diskussion um die Zukunft der Lektüre und im Besonderen für die Konturierung der Ziele des Literaturunterrichts in den Vordergrund stellt, ist eine ebenso zentrale wie diffizile Frage, und es ist eine im Kern didaktische Frage.“ (2)

Es drängt sich auf, diese Arbeit mit einem fundierenden theoretischen Zugriff zu beginnen und dabei die beiden Pole der Diskussion – eben: „Leseförderung“ und „Literarisches Lernen“ (3) - als Konzeptbegriffe zu behandeln und zu erläutern.

## 1.2 Das Konzept „Leseförderung“

Es sind zwei Begriffe von schulischer Leseförderung (4) – ein ‚alter‘ und ein ‚neuer‘ – zu unterscheiden. Ich arbeite einige mir wesentlich erscheinende Grundlinien heraus. Dabei verzichte ich auf Details und auf Differenzierungen (z.B. im Bereich der ‚neuen‘ Leseförderung) und mache es insbesondere dort kurz, wo die Kerninteressen dieser Arbeit nicht berührt sind.

Die ‚alte‘, insbesondere für den Anfänger-Leseunterricht eigentlich immer schon typische Leseförderung war (und ist: sie erscheint heute so nötig wie vor 30 oder 50 Jahren!) eine spezielle Aufgabe der Grund- / Primarschule. Dieses Förderungskonzept, Teil eines kompensatorisch gedachten Leseunterrichts, zielt insbesondere auf die ‚technische‘ Seite des Erstlesens und die Förderung im Prozess des Lesenlernens. Hilfestellung benötigen und sollen erhalten diejenigen SchülerInnen, deren Lesefertigkeit sich ungenügend entwickelt.

Das ‚neue‘ Konzept der Leseförderung weist eine spezielle Grund-/Primarschulorientierung so wenig auf wie eine spezifische Ausrichtung auf SchülerInnen mit Lesefertigkeitsproblemen. Leseförderung zielt nun grundsätzlich auf eine - z.T. geschlechterdifferenzierende (5) – Leseanimation für alle, auf die ‚lesefreundliche Schule‘, unabhängig von Schultypen und Schulstufen. Sie konzentriert sich auf das Lesen selbst, in erster Linie auf das [literarische] (Buch-)Lesen. Es geht dieser Leseförderung um den Aufbau und die Sicherung einer stabilen Lesemotivation durch die Schaffung eines erlebnisorientierten Leseumfelds in der Schule, das die Lesebereitschaft weckt und den SchülerInnen ‚Lust auf das Lesen‘ macht.

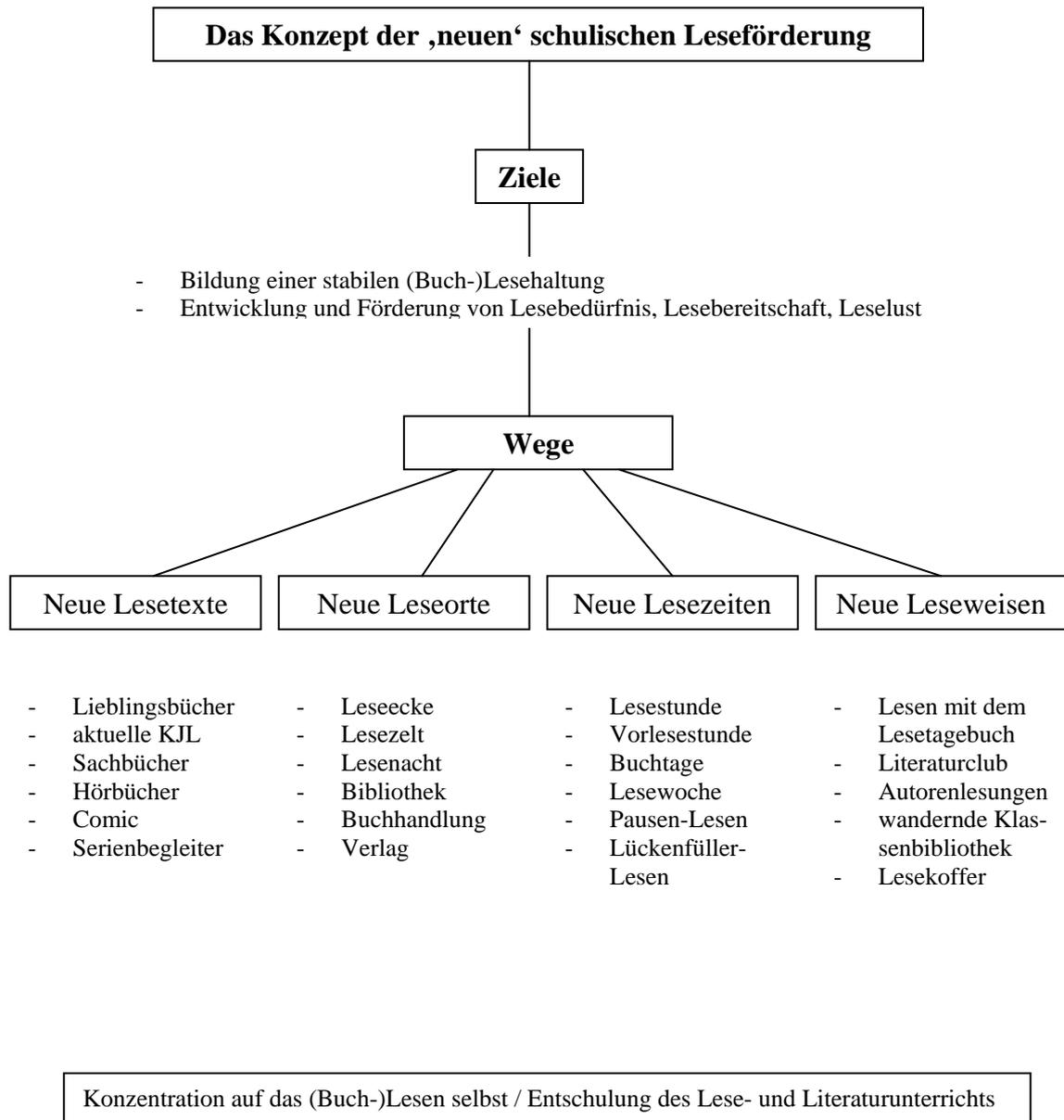
Mit diesem Begriff von Leseförderung geht die Forderung nach einer Neuausrichtung des Umgangs mit Literatur einher. Die Schullektüre soll der Privatlektüre angenähert, der Lese- und Literaturunterricht ‚entschult‘ werden. Insbesondere geht es darum, den kognitiv-analytischen Umgang mit Literatur im Deutschunterricht abzuschaffen oder zumindest doch einzuschränken zugunsten einer ‚altersgemässen Lesekultur‘ (Hurrelmann), deren Handlungsfelder im Deutschunterricht, in der weiteren Schulöffentlichkeit und auch ausserhalb der Schule liegen.

Zusammenfassend mit den Worten B. Hurrelmanns:

„Aber Leseförderung hat nicht nur eine kompensatorische Funktion für bestimmte Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Im breiten Freizeitangebot mit seinen aufdringlichen Medienofferten ist das Lesen bei allen Heranwachsenden eine fragile, vielfältig bedrohte Aktivität. Deshalb hat sich die Schule endlich darauf einzustellen, dass sie – kompensierend und familienergänzend – grundlegende positive Leseerfahrungen an altersgemässen Texten unterschiedlicher Qualität zu vermitteln hat, dass Verfrühungen ebenso demotivieren wie die schultypischen analytischen Arbeitsweisen und autoritativen Werturteile.

Die nahezu einhellig negativen Erinnerungen von Erwachsenen an ihren früheren Literaturunterricht – niederschmetternd sind vor allem die Äusserungen über den des Gymnasiums – sind nicht allein der entwicklungsbedingten Distanzierung junger Leute von LehrerInnen und Schule zuzuschreiben, sondern sie zielen mit Recht auf die pedantische Verwandlung von Literatur in Bildungsgut und Lernaufgaben und auf ihre Isolierung von sonstigen kulturellen Interessen, medialen Erfahrungen und kommunikativen Beziehungen in der Altersgruppe. Leseförderung ist als Kontrastprogramm zu dieser Tradition der verschulerten Literaturvermittlung nötig, die verkennt, dass früh begründete Interessen ein Fundament bilden für die Weiterentwicklung von Interessen lebenslang – dass aber die Verhinderung von Belohnung und Erfolgserlebnissen Erfahrungsbereiche für immer verschliessen kann.“ (6)

Mit einer Grafik möchte ich die Neukonzeption der schulischen Leseförderung veranschaulichen; sie stellt die Ziele und Wege (Gegenstände) vor Augen:



Seit den 80er Jahren ist die Medienumgebung einem rasanten Wandel unterworfen. Die sich verändernden Medienbedingungen und die tatsächlichen oder nur befürchteten Auswirkungen des Mediengebrauchs auf das Lesen bilden den Hintergrund für das Konzept der neuen Leseförderung.

Vor allem empirische Lese(r)-Untersuchungen (7) erklären,

- (1.) dass „die zentralen Daten (i.e. zum Leseverhalten von 1958 bis 1995) sehr stabil sind“;
- (2.) dass aber die „kaum veränderten Durchschnittswerte verdecken, dass sich die Polarisierung von regelmässigen Lesern (...) und von Wenig- oder Nicht-Lesern vergrössert“ (8);
- (3.) dass relativ zum übrigen Mediengebrauch „das Lesen rückläufig“ (9) ist.

Die Gruppe der sog. leseabstinenten Jugendlichen soll (seit Jahren relativ stabil) bei ca. 30% liegen, wobei grundsätzlich gilt: „Je älter, um so seltener.“ (10)

30 Prozent sind viel, von einem ‚Untergang der Lesekultur‘ – wie mancherorts so effektiv und aufmerksamkeitsheischend prophezeit – kann m. E. aber doch keine Rede sein. Das Lesen ist und bleibt in neuer wie alter Medienumgebung eine Schlüsselqualifikation oder Basiskompetenz. Und es hat sich gezeigt, dass Lesekompetenz Medienkompetenz fundiert: „Habituelles Lesen befähigt auch zur kompetenteren Nutzung der audiovisuellen Medien.“ (11) Und: „Eine Medienkompetenz unabhängig vom Lesen bleibt fragmentarisch; entwickelte Lesefähigkeit bleibt Basisfunktion auch für die Nutzung anderer Medien.“ (12)

Und deshalb gilt eben noch immer: ein effizienter Leseunterricht ist die wirksamste Medienpädagogik. (13)

Die Förderung und Entwicklung der Schlüsselqualifikation ‚Lesekompetenz‘ ist eine hervorragende Aufgabe der Schule, in der man mit B. Hurrelmann die ‚wichtigste Sicherungsagentur für das Lesen‘ sehen kann. Nun sind zwar Untergangsklagen - wie ausgeführt - unangebracht, aber: „das Lesen (ist) bei allen Heranwachsenden eine fragile, vielfältig bedrohte Aktivität“ (Hurrelmann). Und in gewisser Hinsicht scheinen Bedrohungshypothesen durchaus relevant zu sein: „Wenn von der bedrohten ‚Zukunft des Lesens im Medienzeitalter‘ die Rede ist, dann ist allerdings häufig ein eng gefasster Lesebegriff gemeint, der sich vorab auf das literarische Lesen fixiert...“ (14).

Die empirische Lese(r)forschung stellt fest:

- das „Lesen zur Information und zur beruflichen Qualifizierung gewinnt gegenüber dem Lesen von Belletristik weiter an Bedeutung“ (15);
- „Literarisches Lesen verliert seine Prägung durch soziales Prestige (...). Sichtbar wird das am Rückgang der Wertschätzung von Belesenheit (...) (16).

Weil das ‚Literarische Lesen‘ ein besonderes Lesen ist, weil es konstruktive Operationen verlangt und „darüber hinaus Kreation von nicht normierten Textbedeutungen; poetische Texte geben die adäquate Rezeptionsversion nicht vor, ihre ästhetische Funktion besteht gerade in der Vielfalt von Sinnkonstitutionen, in die sich die Lesenden hineinfinden müssen“ (17), muss es eben in besonderer Weise in der Schule auch gefördert und gestützt werden.

Dies um so mehr, als – wie Lesesozialisationsstudien zeigen (18) - die Lesehaltung in besonderer Weise an die (schichten- und bildungsabhängige) familiäre Lesesozialisation gebunden ist. Für Kinder aus buchfernen Familien mit Eltern, die selbst nicht gerne lesen, hat die Schule eine Ausgleichsfunktion. Neue Leseförderungskonzepte für die Schule sind Kompensationsinstrumente für eine unzulängliche Lesesozialisation in der Familie.

Und: Es ist davon auszugehen, dass die Familie immer weniger der zentrale Ort der primären literarischen Sozialisation sein wird. Solche Aufgaben werden zunehmend an die Schule delegiert werden – eben weil sich Familienstrukturen und Rollenvorstellungen gewandelt haben und auch weiterhin noch wandeln werden.

Zusammenfassend mit den Worten B. Hurrelmanns:

„Kinder aus ‚lesefernen‘ Elternhäusern brauchen die Schule. Sie profitieren wenig von einem spezialisierten Literaturunterricht, der all das schon voraussetzt, was ihnen aus ihren Familien unbekannt ist. Ihnen würde zunächst einmal eine elementare, aber professionelle und engagierte schulische Leseförderung helfen, ein Unterricht, der auf ihre Startbedingungen eingeht und Leseumwelten, Handlungskontexte für die Lektüre, Lesevorbilder und lesemotivierende Texte liefert, an denen man insgesamt erleben kann, dass das Lesen belohnend ist und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.“ (19)

Neue Leseförderung tut Not – und es ist „innerhalb der derzeitigen deutschdidaktischen Diskussion unbestritten“, dass Leseförderung „eine grundlegende Aufgabe der Institution Schule“ (20) ist.

*Zwischengedanke I*

*Dass die Schule kompetente LeserInnen hervorbringen und entsprechende Konzepte entwickeln soll, wird im Allgemeinen nicht bestritten: ‚Leseförderung ja – aber warum eine besondere Förderung des literarischen Lesens? Warum Leseförderung mit fiktionalen Texten?‘ Ich möchte daran festhalten, dass es Sinn macht, das Lesen von Literatur in der Schule zu fördern; und es macht Sinn, die Fähigkeit zum Lesen von Literatur in der Schule systematisch zu vermitteln. Denn „fiktionale Texte machen ein Angebot der emotionalen Beteiligung an fremden Geschichten, wie sie die reale Erfahrung niemals zugänglich machen kann.“ (21)*

*Literarische Texte gestatten also ein Probehandeln und ermöglichen Differenzerfahrungen.*

*„Das übrigens unterscheidet die Literatur und die Kunst insgesamt von der Unterhaltung: In der Unterhaltung werden Identitätserlebnisse von Kommunikation und Bewusstsein inszeniert, in der Kunst dagegen Differenzerlebnisse. Denn nur als Differenzerlebnis wird der Kunstkommunikation von den Bewusstseinsystemen abgenommen, dass sie adressiert werden und nicht etwa absorbiert – so schwierig dies im Einzelfall denn auch zu unterscheiden ist. Diese Unterscheidung von Kunst und Unterhaltung schliesst nicht aus, sondern im Gegenteil ein, dass es in Unterhaltungssendungen des Fernsehens zum Erleben von Kunst und bei Kunstaussstellungseröffnungen zum Erleben von Unterhaltung kommt. Denn nicht die in der Gesellschaft gängigen Gattungsbezeichnungen von Kunst und Unterhaltung sind gemeint, wenn es um den Unterschied von Differenz- und Identitätserlebnissen geht, sondern ganz bestimmte Typiken des Umgangs mit der Differenz von Kommunikation und Bewusstsein“. (22)*

*Literarische Texte bieten einen zusätzlichen Modus der Welterfahrung und des Welterlebens, im Medium der Literatur werden Alteritätserfahrungen diskursfähig, die sonst nicht (oder doch nur um einen hohen Preis) diskurszugänglich wären. Und insbesondere mit Blick auf junge LeserInnen gilt: Die „Möglichkeit zur realitätsentlasteten Teilnahme an den Geschichten literarischer Figuren (ist) eine ganz entscheidende Entwicklungshilfe für das soziale Verstehen und die emotionale Entwicklung.“ (23)*

*Treffend hat Andrea Bertschi-Kaufmann ausgestellt:*

*„Der literarische Text führt ein ausgedachtes Geschehen vor und bietet sich damit an als Spielfeld für ein fiktives Handeln. Wer darin liest, begibt sich mitten hinein und überschreitet damit die Grenzen der eigenen lebensweltlichen Erfahrung, ohne dabei selbst Risiken eingehen zu müssen. In der Vorstellung spielen die Lesenden durch, was ausserhalb des für sie tatsächlich Erlebaren liegt. Lesend geraten sie in den Zustand des ‚Probehandelns‘; geführt an der Hand einer literarischen Figur, mit deren Identität sie im Akt des Lesens auf verschiedene Weise verschmelzen, sind sie mitten im Buchgeschehen und zugleich bei sich selber.“ (24)*

### 1.3 Das Konzept „Literarisches Lernen“

Bei Praxisbesuchen und Praktikumsbegleitungen an Solothurner Primarschulen habe ich den Eindruck gewonnen, dass das Zielkonzept „Leseförderung“ den (erweiterten) Lese- und Literaturunterricht eindeutig dominiert und strukturiert. (Ich vermute, dass es an anderen, ausserkantonalen Primarschulen nicht wesentlich anders aussieht.) Das Zielkonzept „Literarisches Lernen“ hat es schwer, sich zu behaupten. Das liegt meines Erachtens auch daran, dass sich das Leseförderungskonzept leicht mit dem gegenwärtig favorisierten „offenen“ Formen des Unterrichtens und mit den seit vielen Jahren – besonders im Deutschunterricht – schon ‚angesagten‘ handlungs- und produktionsorientierten Methoden verbinden lässt.

Es gibt durchaus Stimmen, die die skizzierte Entwicklung nicht begrüssen, die Bedenkenswertes formulieren oder gar zu Gegensteuer aufrufen:

„Lesen wird – nachdem es im Erstlese-Vorgang als technische Fähigkeit erworben ist – nicht mehr hinreichend als Lerngegenstand aufgefasst. Nicht wenige Didaktiker haben in den letzten Jahren sogar die Aufgabe in den Vordergrund gerückt, in der Primar- und Sekundarstufe vorrangig die Lesemotivation zu fördern, die ‚Lust am Lesen‘ zu lehren. Leseförderung heisst das didaktische Stichwort. Das heisst aber, dass die Unterhaltungsfunktion des Lesens auch im schulischen Lernprozess einen zentralen Platz einnimmt. Diese didaktische Akzentsetzung gegen ein angeblich abnehmendes Leseinteresse erscheint plausibel; gleichwohl droht das studierende Lesen als weiterführendes Lernziel verloren zu gehen. Das unbequeme Lesen, dessen Vergnügen im mühseligen Erkennen liegt, ist von einem Lesen im Bett, am Strand, auf dem Sofa so weit entfernt, dass man von zwei gänzlich verschiedenen Tätigkeiten sprechen kann. Didaktisch-methodische Aufgabe aber bleibt, auch die anstrengendere Leseform zu lehren. Gerade weil diese Lese-Arbeit selten freiwillig ausgeübt wird, hat sie ihren Platz im Deutschunterricht; wo sonst? Die Vorwürfe, diese Form von Lesen treibe den Schülern den letzten Rest der Lesefreude aus, gelassen zurückweisend, sollte der Literaturunterricht daran arbeiten, dass sein Gegenstand nicht zu einem Medium für blosse Unterhaltung taugt. Es geht im Literaturunterricht nicht nur darum, dass und was, sondern auch ( und vielleicht in besonderem Masse) darum, wie gelesen wird.“ (25)

„Ich zweifele allerdings daran, (...) ob wir diesen hier angesprochenen Leseprozess tatsächlich ganz dem freien Spiel häuslicher Lektüre oder den heute begünstigten hedonistisch-spielerischen Ansätzen der Literaturdidaktik überlassen können. Bei allem Verständnis für manche Schulschelte, insbesondere bezogen auf den Literaturunterricht, und den von Gerhard

Haas in der Kontroverse mit Bettina Hurrelmann vorgebrachten Argumenten wegen nachweisbarer Verschüttung von Lesefreude und Leselust, möchte ich der Schule hier doch eine fundamentale Aufgabe literarischer Bildung, die auch ein Sich-Anstrengen und Recken nach schwierigen Texten einschliesst, zusprechen.“ (26)

Was meint nun „Literarisches Lernen“?

Welche Ziele und Wege sind mit diesem Konzept – besonders auf der Grund- / Primarstufe – verbunden?

Zunächst: ich vermeide den Begriff „Literarische Bildung“; er ist stark (m. E. zu stark) mit spezifischen ideen- und bildungsgeschichtlichen Orientierungen und mit negativen schulischen Unterrichtserfahrungen behaftet. (27)

Der schulische Begriff von literarischer Bildung war (ist?) formal-stofflich („Wissen“: Autoren und Titel; Stoffe, Themen und Motive; Epochen und Gattungen) ausgerichtet und mittelschulorientiert (literarische Bildung als „höhere Bildung“).

„Bildung als nur materiale, als bloss stoffliche Bildung, als die Summe des abfragbaren, vorzeigbaren, einsetzbaren und verwertbaren Faktenwissens – eben das ist es doch, was die Wirtschaft lauthals und vorgeblich so die Gesellschaft fordert und was die konservative Bildungspolitik immer beherrschender als Selektionsinstrument „Bildung“ praktiziert.

Und auch diejenige „literarische Bildung“, von der ich eine sehr heruntergekommene Spezies in der Schule kennengelernt habe, gibt es immer noch, und ihr bildungsbürgerlicher Anspruch hat nach wie vor einigen Belang. Oder sind wirklich viele von uns ganz unempfindlich dafür, wenn ihnen jemand etwa bei einem Vortrag die entlegensten „geflügelten Worte“ (Homer) von Homer, Aischylos, Vergil, Horaz, möglichst auf griechisch oder lateinisch, um die Ohren schlägt? Der etabliert damit doch so viel an kultureller Kompetenz, dass man in der Diskussion schon grössere Anstrengungen braucht, um ihn wieder auf Normalmass zu reduzieren bzw. sein eigenes Image entsprechend zu pflegen: Diese bildungsbürgerliche literarische Bildung funktionierte und funktioniert z.T. bis heute als Herrschaftswissen; sie weist die Zugehörigkeit zu der Schicht aus, die eigentlich kompetent ist und so kulturell und gesellschaftlich das Sagen haben sollte.“ (28)

Dieser Begriff der literarische Bildung soll ruhen.

Elisabeth K. Paefgen gibt folgende Antwort:

„*Literarisches lernen* – ein Begriff, der des öfteren auftaucht – meint den Erwerb von Kenntnissen und Wissen, die nötig sind, den literarischen Text „als Kunst“ zu lesen, die Andersheit der ästhetischen Sprache zu erkennen, zu analysieren, zu kommentieren und zu genießen; es meint auch die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für die indirekte Form der Wissensvermittlung über Welt und Menschen, die in literarischen Texten enthalten ist. Es gibt kein ‚literarisches Einmaleins‘, aber es gibt Leseerfahrungen und sprachästhetische Kenntnisse, die nur in Verbindung mit Lektüre und Analyse literarischer Texte erlangt werden kann.“ (29)

Es geht also um ein ‚Wissen‘, aber auch um ein ‚Können‘ - im Zentrum des literarischen Lernens steht die Entwicklung der „Wahrnehmungsfähigkeit“ für literarisch strukturierte Texte, ich möchte im weiteren von „literarischer Rezeptionskompetenz“ sprechen, die Basis einer literarischen Gesprächsfähigkeit ist. V. Merkelbach hat kurz und knapp formuliert, dass „literarische Gesprächsfähigkeit als Kernstück literarischer Bildung“ (30) anzusehen ist.

Ich meine: Mit dieser Perspektive auf literarisches Lernen verträgt sich eine Grund- / Primarschulorientierung – das Konzept gewinnt Konturen.

Halten wir zunächst fest: Literarische Gesprächsfähigkeit ist das (erste) Ziel literarischen Lernens; sie hat ihre Basis in einem spezifischen Können, nämlich in der Kompetenz zur Rezeption von literarischen Texten. Im weiteren umfasst das, was man – nunmehr in einem positiven Sinne – ‚literarische Bildung‘ nennen könnte, zweierlei: die literarästhetische Urteilskraft und das literarhistorische Wissen. (31)

Am Rande: Literarisches Lernen als Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Erkenntnisse durch Literatur ist natürlich immer auch „ein Lernen am Gegenstand selbst“, denn vor allem im „Umgang mit Kinderliteratur eignet sich das Kind Regeln des literarischen Systems an.“ (32) Das „Lesenlernen als Entfaltung literarischer Kompetenz“ (33) kann wohl als Grundstufe im Prozess des Literaturerwerbs angesehen werden.

Ich möchte zur Absicherung nun drei Stimmen anführen, die näherhin angeben, was unter literarischer Rezeptionskompetenz (34) zu verstehen ist.

*Hans-Heino Ewers* spricht hinsichtlich der Entwicklung von literarischer Rezeptionskompetenz von einem ‚ersten Teilvorgang im Gesamtprozess literarischer Bildung‘, der beinhaltet  
„die Aneignung der und die Eingewöhnung in die Kommunikationsrituale, die poetischen Verfahren und die sonstigen Gesetzmässigkeiten literarischer Rede.“ (35)

Bei *Maria Lypp* heisst es, die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln,  
„sich der besonderen Kommunikationsweise zu bedienen, die ein literarischer Text bietet; genauer: die Fähigkeit, auf das im Text inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszugestalten und – ihrem Zeichencharakter entsprechend – einen Bedeutungszusammenhang herzustellen, der an der Erfahrungswelt im Sinne eines Modells probierend angelegt werden kann. Voraussetzung für die Tätigkeit ist die Wahrnehmung der sekundären Strukturiertheit des literarischen Textes. Damit ist nicht ein reflektiertes Durchschauen der sekundären Struktur gemeint, sondern lediglich die sekundäre Ingebrauchnahme des literarischen Textes.“ (36)

Und *Christine Garbe* formuliert:

„Literarische Kompetenz meint weiterhin, dass bestimmte Umgangsformen mit Texten erlernt werden müssen: Identifikation, Empathie, Distanz, das Entschlüsseln von Symbolen, ein Verständnis für den Status des Fiktionalen. (...) Weiterhin gehört dazu die Fähigkeit zur Antizipation einer Handlung, ein Erfahrungsschatz an sprachlichen, dramaturgischen und narrativen Gewohnheiten, dann aber auch die Fähigkeit, sich zu versenken, das Ausblenden von aktueller Umweltwahrnehmung und von unmittelbarem Eigeninteresse.“ (37)

Der Begriffe und Formeln sind viele; ich möchte im Hinblick auf den Prozess des Literaturerwerbs weiterhin von einem ‚Literarischen Lernen‘ sprechen. Es braucht eine ästhetische Sensibilität, die Ergebnis einer gewissen Offenheit und Neugierde gegenüber literarischen Texten ist. Sodann ist die Kommunikation zwischen Lesenden wichtig, das offene literarische Gespräch, das dem Austausch von Leseerlebnissen und Lektüreerfahrungen dient und literarische Wertungen ermöglicht. Schliesslich müssen sich Anfänger im literarischen Lesen spezifische Kompetenzen aneignen bzw. ‚erlesen‘.

Im Anschluss an eine Auflistung von C. Garbe darf gesagt werden, dass es hier im Kern um drei Lern- und Erfahrungsbereiche (38) geht:

- um das Fremdverstehen (39), um Distanz und Identifikation, um Rollenübernahme (40);
- um das Verstehen von Bildlichkeit beim indirekten, symbolischen Sprechen (dann auch das Verstehen von Mehrdeutigkeiten beim uneigentlichen Sprechen);
- um die Fähigkeit, zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden.

Alteritäts- und Differenzerfahrungen in diesen Bereichen können und sollen im freien literarischen Gespräch ausgetauscht werden (Merkelbach), und sie können und sollen im gelenkten Unterrichtsgespräch, im ‚literatur-rezipierenden Diskurs‘(Werner) reflektiert werden (41), denn diese Anschlusskommunikation legt der literarischen Rezeptionskompetenz ja den Grund.

Es sei hier ausdrücklich betont, dass es beim Prozess der Entwicklung von literarischer Rezeptionskompetenz keineswegs nur um ein Können und um Erfahrungen in sprachlich-strukturellen Bereichen geht (‚literarische Rede‘, ‚formale Gestaltung‘ usw.), sondern gerade auch – und zuerst, denn der Weg im Entwicklungsprozess führt vom Inhalt zur Sprache / Form, ‚von der thematischen zur ästhetischen Lektüre‘ (42) - um den inhaltlich-thematischen Bereich (z.B. um Problemlagen, Konfliktsituationen, Figurenkonstellationen).

Natürlich - die Ausbildung des literarischen Verstehens hängt von der psychosozialen Entwicklung des Kindes ab, das hat vor allem Kaspar H. Spinner wiederholt betont. (43)

Aber: Der Aufbau der literarischen Rezeptionskompetenz hängt nicht allein von dieser Entwicklung ab, sondern eben auch und insbesondere vom Lese- und Literaturunterricht an der (Grund- / Primar-)Schule.

*Zwischengedanke II*

*Kaspar H. Spinner hat mit seinen „Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute“ (44) gegen eine literarästhetische Zentrierung des Literaturunterrichts argumentiert: ‚Ästhetische Bildung‘ heisst sein Credo. Schule hat „die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen eine ästhetische Bildung zu vermitteln, die über Zerstreung und Unterhaltung hinausreicht. In der Schulpädagogik werden heute deshalb Konzeptionen diskutiert, die dem Ästhetischen im Sinne einer umfassenden Wahrnehmungsbildung einen zentralen Stellenwert im gesamten Bildungsprozess einräumen.“ (45)*

*Mit einem anderen Blickwinkel hat Cornelia Rosebrock richtungsähnlich eine „Neubestimmung literarästhetischer Bildung in der Medienlandschaft“ angemahnt. (46)*

*Eine vertiefte fachdidaktische Erörterung dieser Fragen steht noch aus; ich ziehe hier die Grundlinien meiner Position aus: Das Programm einer ästhetischen Bildung als umfassender Wahrnehmungsbildung im Lese- und Literaturunterricht erscheint mir begrüßenswert; und in der Tat: „Wenn Literaturunterricht im Rahmen einer ästhetischen Erziehung gesehen wird, ist es wichtig, dass auch Verbindungen zu den anderen künstlerischen Ausdrucksformen hergestellt werden.“ (47) ‚Andere künstlerische Ausdrucksformen‘ – das schliesst natürlich verschiedene mediale Kunstpräsentationen und –formen ein. Der Lese- und Literaturunterricht ist keineswegs auf geschriebene und gedruckte Texte fixiert: „Der Begriff des Lesens ist auch hier also nicht eng gebunden an die Schriftlichkeit bzw. an gedruckte literarische Objekte, sondern bezieht sich auf die Rezeption und den ‚Genuss‘ von Literatur in unterschiedlichen poetischen Umsetzungsformen.“ (48) Freilich: Der gedruckte literarische Text bietet einer ästhetischen Wahrnehmungsbildung doch ein lohnendes Betätigungsfeld, und ein literarischer Lese- und Literaturunterricht gehört durchaus zum Kern ästhetischer Bildung.*

## 1.4 Integration der Konzepte

Bei Cornelia Rosebrock lesen wir:

„Von der Textseite her wie auch von der didaktischen ist die Distanz zwischen einem ästhetisch orientierten und einem lesefördernden Unterricht denkbar gross; es mag Ansätze zur Versöhnung geben, aber eine deutliche Differenz ist unübersehbar.“ (49)

Und bei Ulf Abraham heisst es:

„Den grundsätzlichen „Abstand“ zwischen einem lesefördernden und einem literar-ästhetisch orientierten Unterricht aber sollte man nicht unterschätzen: Gilt in jenem ein Primat der Pädagogik, so in diesem derjenige der Ästhetik.“ (50)

Das ist so. Dennoch scheint es mir mit Hilfe des Konzepts eines „literarisierenden Unterrichts“, wie es Klaus Maiwald mit Blick auf die Sekundarstufe I entwickelt hat (51), möglich, den dargelegten Zielkonflikt zwischen Leseförderung und Literarischem Lernen aufzulösen.

In neuester Zeit mehren sich Stimmen, die betonen, dass Leseförderung und Literarisches Lernen eng miteinander verbunden sind; Stimmen, die eine Konfliktlösung in einer – dann z.T. durchaus unterschiedlich gewichteten – Integration der Konzepte suchen:

„Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts; sie sollten einander aber nicht konkurrenzieren. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder überhaupt lesen lernen und sich an die Lesetätigkeit gewöhnen, ermöglicht die literarische Bildung die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer anderen Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Beides brauchen die Kinder für ihre Entwicklung zum eigenständigen literarischen Lesen. Leseförderung ist eine Kernaufgabe der Primarschule; gleichzeitig soll hier aber auch die literarische Bildung einsetzen (die Beschäftigung mit dem kunstvollen Text macht gerade das Kinderbuch möglich; sie soll nicht den oberen Schulstufen überlassen werden.)“ (52)

„Angesichts der platzgreifenden Vernunft scheint also die Vorstellung, in der Literaturdidaktik rängen kanonverachtende Lese- gegen kanonfixierte Literaturdidaktiker, etwas schief zu sein. Was wir bestenfalls beobachten können, ist, dass unterhalb der Konvergenzformel die Gewichte anders gesetzt werden und ein je anderer Handlungsbedarf gesehen wird.“ (...)

Die Diskussion über den Zielkonflikt zwischen Leseförderung und Literaturdidaktik birgt meines Erachtens die Gefahr zu prekären Vereinseitigungen und praxisfernen Fundamentalismen. Dabei spricht viel dafür, dass die Einseitigkeiten der jeweiligen Zielkonstruktion zumindest Strukturanalogien zu stabilen kulturellen Dichotomien aufweisen: Unterhaltungsliteratur vs. Höhenkammliteratur, pädagogische Psychologie vs. Philologie, Emotionalität vs. Intellektualität, Präsentismus vs. Geschichtsbewusstsein usw. Diese Affinität zu fundamentalen Deutungsmustern lässt befürchten, dass die in der Debatte aufgeworfenen wichtigen Fragen „weltanschaulich“ so aufgeladen werden, dass ihre sachgemäße Bearbeitung schwer fällt. Insofern hilft jeder Versuch, Vermittlungsmomente zu entwerfen, weiter.“ (53)

„Der Literaturunterricht in der Grundschule sollte in Klasse 1 - 4 zwei Lernbereiche umfassen: die Leseförderung und das literarische Lernen, die sich gegenseitig nicht nur ergänzen, sondern vielmehr bedingen. Zentral für die Leseförderung ist es, eine stabile Lesehaltung und Lesemotivation aufzubauen bzw. zu sichern. Beim literarischen Lernen wird eine bewusste Auseinandersetzung mit Kunstformen literarischer Sprache angebahnt und vertieft.“ (54)

Bedeutsam scheint mir, dass wir an der Gleichwertigkeit und Gleichzeitigkeit der Ziele festhalten. Das heisst konkret: Wir sollten den Zielkonflikt nicht durch ein zeitliches Nacheinander mit Verschiebung auf verschiedenen Schulstufen aufzulösen suchen, sondern ein *Nebeneinander auf allen Schulstufen* anstreben!

Maiwald hat gezeigt, wie das Konvergenzkonzept ‚einer veränderten unterrichtlichen Praxis‘, die er ‚literarisierend‘ nennt (55), aussehen könnte.

Ich fasse seine Ausführungen zusammen:

Maiwald argumentiert vor dem Hintergrund der ‚medial veränderten Wirklichkeit‘ und der Tatsache, dass SchülerInnen zwar in der Lage sind, „Merkmale modernen Erzählens aufzulisten; aber sie können ein Buch wie Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ schlicht nicht lesen. (...) Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und literarästhetische und literaturpädagogische Ansprüche klaffen zumindest weit auseinander.“ (56)

Sein Konzept zielt auf Leseförderung und auf Literarisches Lernen, auf den „Erwerb von Kompetenzen für und Motivation zur Lektüre literarischer Texte.“ (57) Es solle im Literaturunterricht nicht lediglich „um eine allgemeine Förderung von Lesefreude und –motivation gehen“, sondern es gelte „im Unterricht Leseerfahrungen zu machen, die kategorial (d.h. in

bezug auf Texttypen, Rezeptionsmodi und psychische Gratifikation) an die Privatlektüre anschliessen.“ (58)

Allerdings: Der literarisierende Unterricht suche den Anschluss an das private Lesen der Schüler, um es gezielt und systematisch zu übersteigen! Denn in der Aneignung von Alterität, im Verstehen von Komplexität, und nicht in der Reproduktion des Gewohnten werde Lesen erst eigentlich bedeutsam. „Zentral für das Literarisierungskonzept ist vielmehr die Bewältigung literarischer Komplexität bzw. Alterität durch lesende Schüler“ (59); dabei sei darauf zu achten, dass die SchülerInnen dosierte literarische Diskrepanzerfahrungen machen.

Maiwald fasst sein Konzept schliesslich so zusammen:

„Literarisierung bedeutet, 1) ausgehend vom privaten Lesen der Schüler 2) durch literarische Diskrepanzerfahrungen 3) produktive Aneignung von Alterität zu inszenieren, 4) die die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Buchlesen generell und zur Lektüre komplexer literarischer Texte erzeugen bzw. steigern.“ (60)

Literarisches Lernen kann im Lese- und Literaturunterricht nun grundsätzlich auf zwei Wegen arrangiert werden; und es können unterschiedliche Texte zu ‚Objekten der Begierde‘ werden.

„Mindestens für die Grundschule ist das Primat der *Leseförderung* vor allen weiteren literaturpädagogischen Ansprüchen auch weitgehend akzeptiert; die Qualität des Lektüreangebots und die Art der Gestaltung der Textverstehensarbeit gelten dabei keineswegs als beliebig.“ (61)

Klar ist:

„Mit der Förderung der Lesetätigkeit und dem Zulassen eines primär interessengeleiteten Lesens verbinden sich andere Zielsetzungen und folglich auch ein anderes Textangebot und andere Verfahren als mit den Aufbau literarischer Bildung.“ (62)

Deutlich scheint mir, dass ein Literarisches Lernen im Rahmen der Entwicklung von literarischer Rezeptionsfähigkeit fruchtbar insbesondere dort ist, wo es eben viel Literarisches zu lernen gibt. Die aktuelle Kinderliteratur mit dem modernen realistischen und psychologischen Kinderroman stellt für den Lese- und Literaturunterricht an der Primarschule neue, m. E. interessante Lesestoffe bereit. Sie können die ‚kleinen Formen‘, die traditionellen Textsorten im literarisierenden Leseunterricht an der Primarschule, sinnvoll ergänzen. (Eine in diesem Zusammenhang besonders zu beachtende Textgruppe konstituieren ‚Erstlesetexte‘; ich komme darauf im nächsten Abschnitt zurück.)

Unter anderen Hans-Heino Ewers (1995 / 1997), Wilhelm Steffens (1995 / 1996), Maria Lypp (1997) und Hannelore Daubert (1999) haben die aktuellen Entwicklungstendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur aufgearbeitet und beschrieben.

Wilhelm Steffens (63) sprach von einem ‚tiefgreifenden Paradigmenwechsel‘ in der Kinder- und Jugendliteratur. Der thematischen Umstrukturierung des kinder- und jugendliterarischen Feldes zu Beginn der 70er Jahre (Stichwort: ‚Enttabuisierung‘) sei ein literarästhetischer Progressionsschub in den späten 80er und insbesondere in den 90er Jahren gefolgt. Die Beobachter sprechen in diesem Zusammenhang von Ausdifferenzierungsprozessen unter der Oberfläche des ‚kalkulierten Einfachen‘ (Lypp).

Sie verweisen

- auf Ausdifferenzierungen von Erzählsituationen und Darstellungsweisen ( Ich-Erzähler, Mehrperspektivität, innerer Monolog, erlebte Rede usw.)
- auf Ausdifferenzierungen von narrativen Strukturelementen (Brechung von Linearität, verschiedene Zeitebenen, Montage usw.)
- auf Ausdifferenzierungen in der literarischen Rede (hoher Symbolgehalt, ausgeprägte Metaphorik usw.)

Es leuchtet unmittelbar ein, dass ein Literarisches Lernen an und mit solchen komplexen literarischen Gegenständen Räume und Nischen braucht, dass Anleitung und Hilfen nötig sind. Mit anderen Worten: Es braucht Unterricht und Schule. „ Zum literarischen Wissen und Verstehen finden heranwachsende Leserinnen und Leser in der Begegnung mit „anspruchsvoller“ Literatur, mit Texten, die sich teilweise auch erst im erklärenden literarischen Gespräch erschliessen.“ (64)

Literarische Lernprozesse vollziehen sich nicht naturwüchsig, nicht irgendwie automatisch, sondern sie verdanken sich dem „Austausch mit kompetenteren anderen“, wie Bettina Hurrelmann (65) so treffend formulierte. Es kann auf den „kommunikativen Mehrwert der Öffentlichkeit des Privaten“ (66) in der (kollektiven) Schullektüre nicht verzichtet werden.

Bei der unterrichtlichen Organisation der Schullektüre können wir grundsätzlich zwei Wege gehen - zum einen den Weg über sog. entschulte, offene Lernarrangements mit freien Lesezeiten; zum anderen den Weg über geführte (Klassen-)Unterrichtsanlagen, ev. mit Elementen eines textnahen Lesens. Beide Wege, die „gelenkte, auf rationale Bewältigung der

Texte durch Interpretation gerichtete Lektüre und spontaner, von der Individualität und der Kreativität des Lesens getragener Umgang mit Literatur (stehen) nicht in einem Gegensatz-, sondern in einem Ergänzungsverhältnis.“ (67)

„Offene“ wie „geschlossene“ Unterrichtsformen sind per se weder schlecht noch gut – erst die unterrichtliche Umsetzung kann es weisen. Das Konzept einer Integration von Leseförderung und literarischem Lernen im literarisierenden Unterricht (auch, aber nicht nur an der Grund-/ Primarschule!) zielt auf ein „plurales Leseklima“ und sucht einen „vielstimmigen Lese- und Literaturunterricht“ (68) zu realisieren.

Beide Wege sind wichtig, und sie führen beide zum (je eigenen) Ziel.

Bei allem aber muss dies gelten: das „Gebot, im Literaturunterricht Beliebigkeitserfahrungen zu vermeiden“.

„Das Postulat lautet: Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig und unernst wirken. Wer daraus ein Plädoyer für einen akademischen Unterrichtstyp entbinden will, täuscht sich. Sicher, das Gefühl von Beliebigkeit kann ein Unterricht hervorrufen, der seine Texte im produktiven Methodenzauber verspielt und Kommunikation als Auseinandersetzung verabschiedet. Dies gilt ebenso für Gespräche, die im Assoziativen („Labern“) verharren. Ein solches Gefühl evoziert aber ebenso ein Unterricht, der erfahren wird als die triste Kunst der Lehrperson, Gattungs- und Textsortenmerkmale an beliebigen Sätzen eines Textes zu entdecken und diese an die Tafel zu schreiben.“ (69)

## 2 Erstlesetexte

### 2.1 Ein Sprungbrett für Leseanfänger

Anfang der 80er Jahre entstehen zum ersten Mal Kinderbücher, die konsequent als „Erstlesetexte“ konzipiert sind:

„1981 erschienen im Arena-Verlag (Würzburg) die ersten Kinderbücher der Reihe ERSTLESEBUCH für Kinder ab dem 1. Lesejahr, die diesen Namen tatsächlich verdienen.“ (70)

Das neue Genre erlebt dann in den 90er Jahren seine eigentliche Blüte: durchschnittlich zehn gewichtige, mehrstufige Erstlese-Reihen sind am Markt (71) und buhlen um die Gunst der (meist erwachsenen) Käufer im deutschsprachigen Raum.

Maria Lypp hat - mit grundsätzlichem Blick auf Kinderliteratur – betont, das kinderliterarische Anfängertexte eine spezifische Brückenfunktion erfüllen (72): Sie vermitteln zwischen der Welt dominanter Oralität und (noch brüchiger) Literalität, zwischen der alten, bekannten, umgänglichen ‚Gedächtniskultur‘ und der neuen, verunsichernden, distanzierende ‚Schriftkultur‘.

„Die Kinderliteratur ist qua Schrift- bzw. Buchliteratur damit nicht nur Einstiegs-, sondern auch eine Art von Übergangsliteratur in medialer Hinsicht – eine Literatur nämlich, die in Rechnung stellt, dass ihre Leser aus der Welt der mündlichen Dichtung kommen und die (Buch)Literatur als Neuland betreten.“ (73)

Für kinderliterarische Anfängertexte, die für die Eigenlektüre gedacht sind, heisst das konkret, dass sie einer Art ‚oralen Stilistik‘ verpflichtet sind und derart vorliterale Linien in die Bucherzählung hinein verlängern. Hans-Heino Ewers fasst den Sachverhalt mit Rückgriff auf Maria Lypp so zusammen:

„Diese Massnahme ‚kompensiert die Abwesenheit des realen Erzählers, hilft den Schock der Literalität lindern, stellt emotionale Nähe her. Sie hat also primär kommunikative Funktion‘ (ebd., 75). Sie vermittelt dem in die Einsamkeit der Buchlektüre entlassenen Kind die Möglichkeit, sich in die altvertraute mündliche Erzählsituation zumindest phantasiemässig zurückzusetzen, um so das Ungewohnte und Neuartige der Buchlektüre gleichsam zu überspielen. Die orale Stilisierung des Lesetextes hat ‚Überleitungsfunktion zur Anonymität und Komplexität der schriftsprachlichen Literatur‘ (ebd., 74).“ (74)

Für ambitionierte Erstlesereihen wie z.B. der Schweizer ‚Orell Füssli‘-Reihe darf man feststellen, dass sie neben der Brücken- auch eine spezifische Schanierfunktion wahrnehmen. Man kann sagen: Sie verbinden die neu eroberte Welt der Literalität mit der Welt der Literarität, in der speziell strukturierte Texte, faszinierend oder irritierend, einladen, im Reich der Fiktion zu verweilen. In diesem Sinne sind anspruchsvolle Erstlesetexte eben eine Art kinderliterarisches Sprungbrett: Sie ermöglichen ein literarisches Lesenlernen, sie bieten dem Erstleser selbstständige literarische Texterfahrungen und können ihn zum Weiterlesen – dann auch von umfangreicheren kinderliterarischen Texten – motivieren.

Entsprechenden Überlegungen zur ‚Ausdifferenzierung des kinderliterarischen Systems‘ und zur Funktion von Erstlesetexten gehen auf Hans-Heino Ewers zurück. Ewers beobachtet den kinderliterarischen Wandel seit 1970 und konstatiert:

„Am auffälligsten scheint mir das Abstreifen der Einstiegsfunktion zu sein: Die neue Kinderliteratur will keine Zwischenstufen-, keine Übergangs-, sondern bereits Literatur von der Art sein, wie sie von Erwachsenen gelesen wird.“ (75)

Gleichzeitig sei – so Ewers – ein neues Kindertextgenre mit ‚alter‘ Zubringerfunktion entstanden, eine „Erstlese- und Leseanfängerliteratur, bei der lesedidaktische und solche des Literaturerwerbs unter Hintanstellung literarischer Gesichtspunkte dominieren.“ (76)

Ich stimme mit zwei Einschränkungen diesen Thesen zur Entwicklung des kinderliterarischen Systems zu: Erstens hat bekanntlich nicht die gesamte, gegenwärtig publizierte Kinderliteratur zur literarischen Moderne ‚aufgeschlossen‘, im Gegenteil: allenfalls auf einen kleinen Prozentsatz der Produktion trifft die Beobachtung zu.

Und zweitens ist der pejorative Beiklang (‚lesedidaktisch‘..., ‚unliterarisch‘..., ‚trivial‘) in der Lückenfüller-These fehl am Platz – jedenfalls im Hinblick auf die ambitionierten Reihen, die hier in Rede stehen. (77) Dieser Beiklang speist sich aus alten Vorurteilen: eine Zielgruppenliteratur ist literarisch suspekt, Erstlesetexte sind (die letzten echten?!) Zielgruppentexte, können also bestenfalls ‚Literatur zweiter oder dritter Klasse‘ repräsentieren.

Natürlich: Auch in diesem neuen Markt regiert der Kommerz; da wird z.B. eine alte, bekannte ‚Eisbär Lars‘-Geschichte über Nacht zu einem ‚Lesestufentext‘. (78)

Aber man darf aus sprachdidaktischer Sicht doch von einem Professionalisierungsschub bei den entsprechend betreuten und begleiteten Reihen sprechen, und das scheint mir begrüßenswert.

Zusammenfassend gilt:

„Genau darin besteht die Leistung des guten Buches: die Balance zu finden zwischen der Berücksichtigung der Lesefähigkeit und der interessant und sprachlich genügend differenziert erzählten Geschichte.“ (79)

„Entscheidend in dieser Sicht ist also nicht nur die pädagogische Absicht der Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch und gerade der reflexive Spielraum, den sie den Lesenden lässt.“ (80)

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass (ansprechende) Erstlesetexte damit rechnen dürfen, auf ein vorfindliches Leseinteresse zu stossen. Empirische Lesestudien weisen aus, dass Leseanfänger in schlagender Weise ‚Lust auf Lesen‘ bekunden, dass sie lesemotiviert sind: rund 80% der 1./2. Klässler geben (noch mit nur geringer geschlechtsspezifischer Differenz!) an, dass sie gerne lesen. (81)

Nur: Diese Anfänger brauchen vergnügliche und anspruchsvolle Erstlese-Stoffe, für die private Lektüre, insbesondere aber auch für das institutionalisierte literarische Lesen(lernen) in der Schule.

„Der Deutschunterricht der Klassen 1 und 2 konzentriert sich auf den Schriftspracherwerb, der Literaturunterricht führt häufig ein Schattendasein als Leseförderung. (...)

Der Literaturunterricht in der 1. und 2. Klasse könnte eine wichtige Brückenfunktion zwischen dem vorschulischen literarischen Lernen und dem Literaturunterricht in Klasse 3 und 4 haben. Es würden literarische Kenntnisse und Kompetenzen, die die Schüler bereits vorschulisch erworben haben, aufgegriffen und gefördert werden. Zudem bestünde die Möglichkeit, Kinder literarisch zu schulen, die weniger häusliche Förderung genossen haben.“ (82)

Gerade im Hinblick auf ein solches Literarisches Lernen ist der Lese-und Literaturunterricht an der Basisstufe auf gute Erstlesereihen verwiesen. Denn es klafft eine Lücke zwischen den (über-)didaktisierten Lehrgangs-Lesestücken und der eigentlichen Kinderliteratur.

Die bestehenden Erstlesereihen zeichnen sich in ihrer Mehrzahl durch eine Ausrichtung auf die Gruppe der schon lesekompetenteren Kinder aus; sie positionieren sich also eher in einem Feld, das kinderliterarisch durchaus abgedeckt ist. Es gibt (zu) wenig Erstlesetexte bzw. –reihen, die sich tatsächlich – und nicht nur dem Anspruch nach - auf die unmittelbaren Anfängerstufen konzentrieren und das literarische (Lesen-)Lernen stützen:

„Erstlesehefte – eine Leselücke auf der Basisstufe schliessen!“ (83)

## 2.2 Merkmale von Erstlesetexten

Allgemein darf man sagen, dass „Lesbarkeit“ das Kernkriterium bei der Beurteilung von Erstlesetexten ist. Lesbarkeit muss allerdings in einem übergreifenden Sinne verstanden werden: Es geht um Text und Bild – im drucktechnischen und gestalterischen Sinne, aus sprachlicher und bildbezogener Warte. Und die praktische Erfahrung lehrt, dass es bei der Drucklegung zu nicht gewünschten, gleichsam schon dilemmatischen Entscheidungssituationen kommen kann: Passender tiefer Farbhintergrund oder optimale (Text-)Lesbarkeit? ‚Zerfliessende‘ Bilder oder optimale (Text-)Lesbarkeit? Sinnschrittanordnung oder optimale (Bild-)Lesbarkeit? Harmonische Textplatzierung oder optimale (Bild-)Lesbarkeit?

Ich konzentriere mich im Weiteren auf die Textmerkmale von Leseheften (84); und ich nehme im Besonderen Erstlesetexte in den Blick, die sich tatsächlich auf die Zielgruppe der Leseanfänger (Klassenstufe 1 - 2) ausrichten.

Erstlesereihen setzen üblicherweise das Lesenlernen im Eingangsunterricht voraus (85), mit ihren Leseangeboten zielen sie i.d.R. auf Leseanfänger mit Kenntnis aller Buchstaben ab Mitte / Ende des 1. Schuljahres ab. (86)

Erstlesetexte verabschieden das ‚Lesealter-Konzept‘ mit seiner klaren Zuordnung von Leserwerbsphasen und Altersstufen und setzen ein entwicklungsorientiertes Konzept von Lesestufen an die Stelle, das der individuellen Geschwindigkeit des Fortschreitens und der Qualität von Zugriffen Rechnung trägt:

„Eine erste Konsequenz aus dem Konzept der Entwicklungsstufen heisst für die Lesedidaktik: den Kindern muss je nach tatsächlich erreichtem Stand der Leseentwicklung ein adäquates Leseangebot gemacht werden; statt einer Fibel für alle also ein differenziertes Angebot für die unterschiedlichen Leser.

Das kann einmal spezifisches didaktisches Material sein, wie es inzwischen von verschiedenen Schulbuch- und Lehrmaterial-Verlagen angeboten wird („Freie Arbeit“), es kann aber auch, und dafür spricht einiges, das authentische Verlagskinderbuch sein, wenn auch in veränderter Gestalt. Wird nämlich das Lesen zu lange als rein schulische Angelegenheit betrachtet, besteht die Gefahr einer Lesebuch-Lektüre-Haltung, die die einmalige Chance, die Kinder früh für das authentische Lesen zu gewinnen, entgehen lässt und das wirklich grosse Motivationspotential vergeudet. Wird andererseits zu wenig auf die Lesefähigkeit Rücksicht genommen und werden Kinder überfordert, resignieren sie, und Lesen bleibt auf die Anleitung in der Schule beschränkt.

Die Lösung des Problems sehen einige Kinderbuchverlage in letzter Zeit verstärkt in der Konzeption von Lesereihen, die einerseits authentische Verlagsprodukte sind, andererseits die besondere Spezifik der sich entwickelnden Lesefähigkeit berücksichtigen.“ (87)

Um ein nach unterschiedlichen Lesefähigkeiten ausdifferenziertes Lesestufenkonzept entwickeln zu können, muss man über Kriterien verfügen, die es erlauben, einen Text auf einer steigenden Schwierigkeitsskala zu positionieren.

Erstlesetexte müssen sich messen und gewichten lassen an / nach der Kategorie der Einfachheit. (88) Dabei muss ein komplexer, stufiger und verschränkter Ab- und Aufbauprozess in den Blick kommen, den Hans-Heino Ewers m.E. einleuchtend so beschrieben hat:

„Die Binnengliederung der Kinderliteratur nach Schwierigkeitsgraden der jeweils verwendeten literarischen Techniken ist also eine mehrschichtige: Die Kinderliteratur greift nicht nur zu immer komplexeren Darstellungsformen; sie greift darüber hinaus in zurückgehendem Masse auf sog. ‚Oralismen‘, in zunehmendem Masse auf sog. ‚Literalismen‘ zurück. Die Kinderliteratur ist bestrebt, ein gewissermassen im Vorlauf erreichtes oralpoetisches Komplexitätsniveau in einem zweiten nachgezogenen Prozess auf literaler bzw. buchliterarischer Basis wiederzuerlangen und später dann zu überschreiten. Denn als ‚Literatur‘ vermag sie in Komplexitätsgrade einzuführen, die den Spielraum mündlicher Dichtung prinzipiell überschreiten.“ (89)

Einfachheit im Sinne von ‚Akkomodation‘ meint: „Anpassung an oder Rücksichtnahme auf den kindlichen oder jugendlichen Rezipienten in der Totalität seiner Fähigkeiten und Bedürfnisse, seiner Vorlieben und Interessen, seiner Wahrnehmungs- und Erlebniswelten, seiner Einschätzungen und Wertungen.“ (90)

Es ist hier zuzugeben, dass auf der Inhaltsebene (Stoffe, Themen, Motive; Wertvorstellung, Leitbilder, Normen...) Beurteilungen nach einer Skala, die von ‚einfach‘ bis ‚komplex‘ reicht, nur mit Mühe – wenn überhaupt – vorgenommen und begründet werden können. (91) Insofern ist es kaum verwunderlich, dass in den wenigen Forschungsbeiträgen zum Problembe- reich „Kriterien zur Beurteilung von Erstleseestexten“ in aller Regel Merkmale der ‚äusseren‘ Angemessenheit diskutiert werden. (92)

Grundsätzlich müssen dabei zwei Betrachtungsebenen unterschieden werden, strukturalistisch gesprochen: Die Textkonstitution auf der Ebene ‚histoire‘ und die Ebene der ‚narration‘.

Auf der Konstitutionsebene Histoire geht es um Komplexitätsreduktion; sie wird erreicht durch:

- begrenzte, spannungs- und / oder fantasieorientierte ‚plots‘ (aus der Erlebniswelt des Kindes; die Handlung soll die potenziellen Leser ‚ansprechen‘, ‚betroffen machen‘...);
- Zentrierungen und überschaubare Verkettungen (additiv oder kausal);
- einsträngige Handlung;
- kleines Figurenensemble; aktantenorientierte Figurengestaltung mit Identifikationspotenzial.

Auf der Narrationsebene (‚Text der Geschichte‘) sollen folgende sprachlich-formale Orientierungen gelten:

- einfache Darstellungsformen und Erzählweisen (direkte Figurenrede; Erzählerbericht; kein Perspektivenwechsel);
- chronologisches Erzählen (ohne Zeitsprünge);
- alltagsorientierter, semantisch eindeutiger Wortschatz (mit Bindestrichkopplungen bei langen Wörtern);
- regelhafter Satzbau aus Verbindungen und einfachen Gefügen;
- übliche Rede- und Satzzeichen;
- Textanordnung nach Sinnschritten (mit Flattersatz, möglichst ohne Trennungen);
- Zeilenlänge nicht mehr als ca. 9 cm.

Von manchmal nachgerade erdrückenden Verlags-Auflagen im Bereich der Erstlesetexte berichtet anschaulich auch die erfolgreiche Kinder- und Jugendbuchautorin Kirsten Boie: „Jede Zeile ein Sinnschritt von höchstens sechs Wörtern mit insgesamt höchstens dreiunddreissig Anschlägen.“ (93)

Im typografischen und gestalterischen Bereich geht es um das Layout und die Bilder, d.h. um Schriftgröße (ca.14 – 16p.), Schriftart (Druckschrift) und Schrifttype; um Technik, Farben, Materialien usw. Grundsätzlich wird heute der Anspruch erhoben, dass Bilder nicht einfach nur auflockern, dass Gestaltungen den Text nicht einfach nur begleiten oder erklären, sondern dass sie den Text illustrativ überschreiten und zum Weiterlesen und Weiterfragen anregen sollen.

### 2.3 Erstlesereihen – ein kurzer Überblick

Eine umfangreiche und qualifizierte Sichtung und Beurteilung von Erstlesetexten nimmt seit Jahren die „Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.v.“ vor. (Leider wird die Schweizer Erstlesereihe aus dem Orell Füssli-Verlag nicht erfasst und beurteilt.) Den ersten „Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre“ veröffentlichte die LAG 1977. 2000 ist der zweite Band herausgekommen. Interessierten Laien und Fachkräften steht damit eine leicht erreichbare Anlaufstelle für fundierte Informationen zu Erstlesereihen zur Verfügung. (94)

Ich beziehe mich auf diese Publikationen, zitiere sie und fasse mich kurz:

„Die Erstlesereihen der verschiedenen Verlage sehen eine Unterteilung nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vor, die sich an der Lesefähigkeit des kindlichen Lesers orientieren. Die Einteilungen der Reihen sind ähnlich. Sie gehen zurück auf die Konzeption Peter Conradys, der erstmals in den 70er-Jahren, ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Wahrnehmungs- und der Lesepsychologie, eine Grundstruktur für eine Erstlesereihe entwickelt hat. Je nach Verlag gibt es vier bis sechs aufeinander aufbauende Lesestufen, angefangen von den Bild-Wörter-Büchern bis hin zu Kinderromanen. (95)

Die Einteilungen der Reihen sind zwar ähnlich, die Einteilung in Lesestufen ist es nicht:

„Stellt man die Verlagsreihen gegenüber, so wird sehr schnell klar, dass die Einteilung in Lesestufen nicht einheitlich ist. Während einige Verlage Comics und Bildergeschichten innerhalb einer Lesestufen anbietet, verzichten andere Verlage auf diese Art von Bücher. Einige Verlage zählen Bild-Wörter-Bücher zu der Lektüre für Kindergartenkinder und sortieren sie als Stufe „Null“ vor die erste Lesestufe, andere Verlage beginnen mit diesen Büchern ihr Erstleseprogramm.“ (96)

Die LAG-AutorInnen haben zur besseren Übersicht die jeweiligen Erstlesereihen in einer Tabelle erfasst und sie auf Stufen der Leseentwicklung verteilt. Freilich: „Eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Reihen war nicht immer möglich, insofern versteht sich die folgende Einteilung als Richtschnur.“ (97)

Ich übernehme diese Tabelle:

	Mit Bildern lesen lernen	Bildergeschichten Comics	Erste Geschichten nach Kenntnis aller Buchstaben	Geschichten für etwas geübtere Leser	Geschichten für fortgeschrittene Leser	Sachgeschichten
<i>Arena</i>					Arena LeseStier Kurze Geschichten	Das will ich wissen!
<i>ars Edition</i> Känguru	Mit Bildern lesen lernen	Bildergeschichten zum Lesenlernen	Erste Geschichten zum Selberlesen			
<i>Edition</i> <i>Bücherbär</i>	Mein Lesebilderbuch	Comics für Erstleser	Kleine Geschichten	Eine Geschichte für Erstleser	Leseprofi, Buntes Comicabenteuer	
<i>K. Thienemanns</i>				ABC Piraten		
<i>Loewe</i>	Bildermaus LeseFrosch		Leseluchs Lesespatz	Lesepiraten LeseFant	Leselöwen Lesekönig	
<i>Nord-Süd</i> Ich lese selber			1. Lesestufe	2. Lesestufe	3. Lesestufe	
<i>Oetinger</i>			Laterne, Laterne	Sonne, Mond und Sterne		
<i>Ravensburger</i> Blauer Rabe	BilderLesespaß		Allererster Lesespaß	Erster Lesespaß	Für Leseprofis	
<i>Schneider</i> Nilpferd		Eine Bildergeschichte	Kurze Geschichten	Eine kurze Geschichte		

(98).

In der Auswertung kann man festhalten:

1. Es gibt etwa zehn relevante Erstlesereien (inkl. Orell Füssli), die schwierigkeitsgestufte Texte für unterschiedliche Leseentwicklungsniveaus anbieten.
2. Den Kernbestand der Gruppe „Erstlesetexte“ (im engeren Sinne) machen die Texte der Lesestufe 1: „Erste Geschichten nach Kenntnis aller Buchstaben“ und der Lesestufe 2: „Geschichten für etwas geübtere Leser“ aus. Auffällig sind die m. E. überhohen Seitenzahlen in Stufe 1: ca. 30 – 60 Seiten. (Stufe 2: ‚nur‘ ca. 40 – 60 Seiten!) (99)
3. Die Bild-Wörter-Bücher der Lesestufe 0 und die Texte der Lesestufe 3 („Geschichten für fortgeschrittene Leser“) beziehen sich auf den ‚unteren‘ bzw. ‚oberen‘ Rand der Zielgruppe; sie gehören nicht zum Kernbestand der Textgruppe.
4. Die „Sachgeschichten“ bzw. die spezielle Gruppe der „Bildergeschichten / Comics“ stellen besondere Leseangebote im Bereich der Leseanfängerliteratur dar. Auch diese Gruppe möchte ich nicht zum Kernbestand zählen.

Eine gewisse Eigenständigkeit zeigt die ästhetisch wie inhaltlich ansprechende Erstlesereihe aus dem Orell Füssli-Verlag, für die bekannte Kinder- und ErwachsenenautorInnen wie – illustratorInnen gewonnen werden konnten. (100) Die Reihe zeichnet sich durch die einfache und vergleichsweise günstige (101) Heftart aus (doppelte Drahtklammerung im Falz). Und sie bietet zu jedem Erstlesetext ein „didaktisches Begleitheft mit Kopiervorlagen“ an. Die Orell Füssli-Lesehefte sind eigentliche Erstlesetexte im Sinne der Kerngruppe, die zudem nicht Gefahr laufen, die Textmenge zu überziehen. Die einzelnen Hefte werden drei Schwierigkeitsstufen zugeteilt: „Niveau 1: Sehr einfacher Wortschatz und Satzbau“; „Niveau 2: Etwas anspruchsvoller in Wortschatz, Zeilengliederung und Satzbau“; „Niveau 3: Für fortgeschrittene Erstleserinnen und Erstleser.“ (102)

Diese Abstufungen erscheinen mir im Einzelfall zu fein und wenig praxistauglich zu sein, eine Einteilung der (ja auf Leseanfänger im engeren Sinne zielenden) Erstlesehefte nach zwei Schwierigkeitsgraden ist m. E. vorzuziehen.

Insgesamt möchte ich aber betonen, dass der Orell Füssli-Verlag eine überzeugende Schweizer Erstlesereihe entwickelt hat (103), die zum Vorbild wurde, wie die nächsten Abschnitte zeigen.

### 3. Solothurner Lesehefte

#### 3.1 Von der Projektidee zur Publikation (1997 - 2001)

Seit dem Frühjahr 1997 (= Ausschreibung des ersten Wahlpflichtfaches) beschäftige ich mich am Kantonalen LehrerInnenseminar Solothurn speziell im Wahlpflichtfach intensiv zunächst mit Bilderbüchern, dann mit Erstlesetexten. Das Wahlpflichtfach ist ein patentrelevantes, klassen- und fächerübergreifendes Unterrichtsgefäss am Seminar, das (i. d. R.) im Team-Teaching von zwei Unterrichtenden einmal pro Woche (mit einer Dotierung von 4 Lektionen) durchgeführt wird.

Im Frühjahr 1997 haben mein Seminarkollege Stefan Schor (Bildnerisches Gestalten) und ich (Deutsch / Fachdidaktik Deutsch) ein erstes Wahlpflichtfach zum Thema „Bilderbücher und Erstlesetexte“ ausgeschrieben. Es gab zahlreiche Anmeldungen und so konnten wir das Projekt im August 1997 starten. Wir konzentrierten uns zunächst auf die Textsorte ‚Bilderbuch‘, der Typus ‚Erstlesetext‘ war uns nur wenig vertraut. (Man darf rückblickend auch sagen, dass Erstlesetexte in der Schweizer Verlags- und Ausbildungslandschaft zu diesem Zeitpunkt noch kaum aktuell waren.)

In dem Masse, wie das Ausgangsprojekt langsam in den Wortbereich hineinwuchs, in dem Masse stellten sich uns Fragen zur Textgestaltung (eines Bilderbuchs), kam die Zielgruppe ‚Leseanfänger‘ in den Blick, verlagerte sich das Interesse hin zu einem Typus, den man heute üblicherweise ‚Erstlesetext‘ nennt.

Zur Dokumentation drucke ich im Folgenden die schriftliche Kurzfassung eines Vortrags zum WP-Projekt „Bilderbücher und Erstlesetexte“ ab, den ich im Sommer 1998 im Rahmen des von Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann angebotenen deutschdidaktischen Ausbildungsmoduls „Leseförderung – Literaturdidaktik – Medienpädagogik“ (im Nachdiplom-Studium „Fachdidaktik Deutsch“ an der Universität Bern) gehalten habe:

## **Bilderbücher (BB) und Erstlesetexte (ET)**

### **Kurzvorstellung des Wahlpflichtfachs (WP) „Bilderbücher und Erstlesetexte am LehrerInnenseminar Solothurn (August 1997 – Januar 1999)**

#### **Idee:**

Seit August 1997 veranstalten am LehrerInnenseminar Solothurn Vertreter der Fachbereiche Deutsch (G. Kruse) und Gestalten (St. Schor) ein Wahlpflichtfach zum Thema „Bilderbücher und Erstlesetexte“ (jeweils Di., 13.30 – 17.00 Uhr). Es musste bei diesem laufenden WP eine übergrosse TeilnehmerInnenzahl von 18 Studierenden akzeptiert werden, da sich das Thema des WPs im Angebot der „Wahlpflichtfächer 97 / 99“ als Renner erwies.

#### **Durchführung:**

Vom Sommer 1997 bis zum Februar 1998 haben wir uns im WP mit dem Bilderbuch beschäftigt. Theoretische Beiträge zu Geschichte, Ästhetik, Typen, Besonderheiten ... des BB standen im Zentrum der Arbeit. Jeweils ein für Geschichte und / oder Aktualität wichtiges BB wird in jeder Sitzung von einem Teilnehmenden ausführlich vorgestellt und besprochen.

Ein erstes vorläufiges Ziel im Rahmen dieser BB-Arbeit war die Herstellung eines BB-Prototyps im Team (3 – 4 TN). Wir haben es „Krelatz“ getauft. Ausgangspunkt und Vorgabe für die Erstellung war der Satz: „Als aber Krelatz hindurchschaute, glaubte er seinen Augen nicht zu trauen ...“

*Ich präsentiere zwei willkürlich ausgewählt Beispiele.*

#### **Ergebnis:**

Als Ergebnis der Arbeit am Krelatz-BB kann festgehalten werden: Nicht so sehr die grafisch-zeichnerische Gestaltung eines BB fällt den Autorenteams schwer, sondern die Textgestaltung. (Wie schreibt man für die Zielgruppe der 5-6-jährigen Kinder ?

Wie schafft man eine spannende Handlung ? Mit welchen Mitteln erreicht man Anschaulichkeit und Konkretheit ?...)

Dementsprechend haben wir uns im WP seit dem Februar 98 insbesondere auf Textfassungsfragen konzentriert, um die verschiedenen Schwierigkeiten aufzuarbeiten, die bei der textlichen (und gestalterischen) Entwicklung und Realisierung eines BB aufgetreten sind.

### **Aktueller Stand:**

Gegenwärtig erarbeiten wir den Typus „Erstlesetext“, der zu unserer Überraschung aktuell in aller Munde ist (vgl. das ausgelegte Material). Noch stärker als beim BB steht beim ET die Textseite im Zentrum der Debatten. Bekanntlich hat der ET Scharnierfunktion: Er vermittelt zwischen der noch vom BB gestützten Phasen der Oralität (wesentlich Vorlese- und Anschauzeit, 2 – 6/7 Jahre) und der neuen, wesentlich vom KJB geprägten Phase der Literalität (die Selbstlesezeit, 7/8 ff.)

Erstlesetexte sind mithin dadurch charakterisiert, dass sie spezielle Zielgruppentexte sind – mit allen Stärken und Schwächen, die einer Zielgruppenliteratur üblicherweise zukommen.

### **Ziel:**

Die TN sollen / müssen bis Januar 1999 entweder ein selbstgefertigtes BB oder einen eigenen ET produzieren (nach Wahl in 2er Teams) und als patentrelevante Arbeit einreichen. Gegenwärtig befinden wir uns in der Phase der Ideenfindung. Ab Juli 98 sollten stabile Autoren-Teams an selbstgewählten Themenstellungen aus dem BB / ET – Bereich arbeiten. Erste Erfahrungen und Entwicklungen werden wir im September / Oktober austauschen und begutachten. Die „heisse“ Schreib- und Gestaltungsphase steht den TN im November / Dezember bevor; im Januar 1999 werden gestalterischen und handwerkliche Arbeiten viel Zeit fressen. Am 29. Januar müssen die produzierten Bilderbücher und Erstlesetexte eingereicht werden.

Rückblickend ist festzustellen, dass wir den Typ Erstlesetext im Rahmen des Wahlpflichtfaches 1997 – 1999 nicht genügend reflektiert haben und aus Zeitgründen auch zu wenig vertiefen konnten.

Die von den TeilnehmerInnen erstellten Produkte konnten i.d.R. zwar als ‚Bilder‘-Bücher überzeugen, wiesen im - allgemein von den TeilnehmerInnen als ‚schwierig‘ erkannten und anerkannten - Textbereich aber Schwächen auf. Wir hatten die Zielgruppe nicht eindeutig definiert; sie kam im Produktionsprozess zu wenig in den Blick.

Mit einem neuen Wahlpflichtfach (Sommer 1999 – Januar 2001), das von mir allein angeboten und betreut wurde, legte ich ein zweites, meiner Ansicht nach verbessertes Projekt auf, bei dem man sich auf textliche Fragen konzentrieren und mit sprachdidaktischer Fundierung arbeiten sollte. Das Interesse der Studierenden an diesem WP war gering (6 TeilnehmerInnen). Ich drucke hier wiederum zur Dokumentation den Ausschreibungstext ab:

### **WP 1999 – 2001**

#### *Leselust statt Lesefrust ?*

#### **Analyse und Erprobung neuer Erstlesereihen zur Leseförderung in der Primarschule**

Leitung: G. Kruse / verschiedene Fachpersonen  
(mit Erfahrung im Bereich Leseförderung / Erstlesetexte )

#### **Thema:**

Das WP „Leseförderung mit Erstlesetexten“ nimmt die untere Primarschulstufe in den Blick: Es geht darum, neue Erstlesereihen aus verschiedenen Verlagen kennen zu lernen und deren Anspruch - der da heisst „Leseförderung durch Leselust“ - konkret, praktisch und kritisch zu überprüfen. Halten diese Erstlesetexte, was die Werbung (vollmundig) verspricht ?

**Arbeitsweise:**

In der zukünftigen LehrerInnenbildung (an sog. Pädagogischen Fachhochschulen) wird dem Ausbildungsbereich *berufsorientiertes forschendes Lernen* grosses Gewicht zugemessen. Das WP kann und soll auf diesem Feld im Sinne eines Pilotprojektes vorarbeiten, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer - ca. 8 – 12, hier sind besonders auch neueintretende Maturi angesprochen - werden entsprechende Erfahrungen sammeln.

*(Das WP-Projekt wird im Rahmen einer kleineren Studie ausgewertet.)*

In diesem zweiten WP konzentrierten wir uns auf den Typ ‚Erstlesetext‘. Wir sichteteten und beurteilten verschiedene Erstlesereihen und stellten die neue (Schweizer) Erstlesereihe aus dem Orell Füssli-Verlag (1999) ins Zentrum der weiteren theoretischen wie (ausbildungs-)praktischen Arbeit. Die TeilnehmerInnen legten schliesslich als Abschlussarbeit im Januar 2001 je ein selbstgefertigtes (Text und Illustration) Erstleseheft von hoher Qualität vor.

Schon anlässlich der Präsentation der Bilderbücher aus dem WP 1997 – 1999 im Frühjahr 1999 keimte eine Publikationsidee; allein die Textart war - wie oben ausgeführt - noch zu wenig spezifiziert; und vor allem fehlte ein Lehrmittelanschluss als möglicher Publikationsort.

Im Frühjahr 2001 präsentierte ich die erstellten Erstlesetexte; nun gab es nicht nur eine klar definierte Zielgruppe (Erstleser), sondern es lag auch ein möglicher Lehrmittelanschluss in Reichweite. Der im Solothurner Lehrmittelverlag publizierte Lese- und Schreiblehrgang „lose, luege, läse“ von Ursula Rickli erzielt einen grossen (Überraschungs-) Erfolg, auch im angrenzenden Ausland. Er gab den möglichen Publikationsort vor, und er begründete insbesondere auch ein Publikationsbedürfnis: Erstlesehefte können den Lehrgang ergänzen, indem sie ein (erweitertes) Leseangebot nach Lehrgangsabschluss zur Verfügung stellen.

Natürlich kann dieses Leseangebot auch lehrgangsunabhängig im Lese- und Literaturunterricht an Primarschulen eingesetzt werden.

Die intensive Planungs- und Überarbeitungsphase (104) ist abgeschlossen (Stand: Oktober 2001), die Lesehefte sind im Druck.

*(Inzwischen erschienen im Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn: ISBN 3-905470-12-8 (= Serie A / 9.50 Franken) und ISBN 3-905470-13-6 (= Serie B / 9.50 Franken.)*

### 3.2 Vorstellung der Lesehefte: Zwei Serien – Acht Hefte

Die Lesehefte aus dem Solothurner Lehrmittelverlag sind als eigentliche Erstlesetexte der Stufe 1 (absolute Leseanfänger: Kenntnis aller Buchstaben) und der Stufe 2 (Leseanfänger: etwas geübtere Leser) konzipiert; für die Stufe 1 werden die vier Hefte der Serie A, für die Stufe 2 die vier Hefte der Serie B angeboten. (105) Diese Anlage – die Serien sind so zusammengestellt, dass sie in sich und im Verhältnis zueinander unterschiedliche Schwierigkeitsgrade realisieren – gewährleistet, dass unterschiedliche Lesefähigkeiten in einer Klasse abgedeckt werden können.

Das Leseangebot für die Unterstufe soll die ‚Leselücke‘ zwischen den didaktisierten Lehrgangs-Lesestücken und der eigentlichen Kinderliteratur schliessen helfen und drei konkrete Funktionen erfüllen: Es gilt, die Lesefähigkeit der Anfänger zu sichern und zu entwickeln (Lesekompetenz); die – hoffentlich vergnüglichen – Hefte mögen zum Lesen motivieren (Leseförderung); und das Lesenlernen kann „als Entfaltung literarischer Kompetenz“ (106) inszeniert werden (Literarisches Lernen).

Ein solches Leseangebot für die Hand des Unterstufen-Kindes muss nicht nur attraktiv, sondern auch kostengünstig sein. Der Verlag wird – dies war der Wunsch aller Projektbeteiligten – den Serienpreis auf unter 10 Franken festsetzen, d.h. auf weniger als 2.50 Fr. pro Heft! So sollte es interessierten Unterstufen-Lehrkräften auch bei gekürzten Budgets möglich sein, Klassensätze anzuschaffen.

Ich möchte die Kurzvorstellung der Solothurner Lesehefte abbrechen, bevor Erklärungen ausufern oder zu Selbstdeutungen gerinnen. Mit der Wiedergabe eines letzten Dokuments, dem Begleittext zu den Solothurner Leseheften, jeweils abgedruckt auf den Innenseiten der Serienumschläge, soll die Kurzvorstellung der Erstlesereihe hier beschlossen werden (107):

#### **Erstlesehefte – eine Leselücke auf der Basisstufe schliessen!**

Mit den insgesamt acht Erstleseheften, angeboten in den zwei Serien A und B, wird für den einführenden Leseunterricht auf der Basisstufe ein attraktives und kostengünstiges Text-/Bildmaterial zur Verfügung gestellt. Die Hefte werden in Ergänzung zum Lese- und Schreiblehrgang „Lose, luege, läse“ von Ursula Rickli, Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, publiziert; natürlich können sie auch lehrgangsunabhängig im Leseunterricht für Anfänger eingesetzt werden. Die Hefte wollen insbesondere dazu bei

tragen, die ‚Leselücke‘ zwischen den didaktisierten Leselehrgangs-Stücken und der eigentlichen Kinderliteratur zu schliessen.

Die Erstlesetexte bieten Hand zu einem vergnüglichen, motivierenden *literarischen Lesenlernen*. Es gilt zum einen, die *Lesefähigkeit* der Anfänger zu sichern und zu entwickeln; zum anderen umreissen die Konzeptbegriffe *Leseförderung* (an individualisierten Leseorten und zu besonderen Lesezeiten: Leselust statt Lesefrust!) und *Literarisches Lernen* (in offenen Unterrichtsarrangements oder geführten Unterrichtsgesprächen - mit Blick auf Themen und Motive, Figuren und Konflikte, Textstrukturen und Erzählweisen) die übergeordneten Ziele der Lesehefte.

Die zwei Serien sind so zusammengestellt, dass sie in sich und im Verhältnis zueinander unterschiedliche Schwierigkeitsgrade realisieren.

Im Überblick:

Die **Serie A** enthält einfache Lesetexte, deren Schwierigkeitsgrad langsam anwächst. Alle Hefte bieten den Leseanfängern grafische Lesehilfen; die Texte sind (soweit immer möglich) nach Sinnschritten gegliedert, es wird Wert gelegt auf einfache, überschaubare Sätze und auf einen alltagsorientierten Wortschatz.

Die **Serie B** wendet sich an Erstleser mit gefestigter Lese- und Rezeptionskompetenz. Auf Lesehilfen wird nun verzichtet, die Geschichten werden inhaltlich komplexer und sprachlich anspruchsvoller (Auflösung von Sinnschritten, Satzgefüge, erweiterter Wortschatz).

### **Kurzvorstellung der literarischen Lese- und Gesprächsangebote**

#### **Serie A (Einsatz: ab 2. Semester des 1. Schuljahres)**

- ***Du nervst!***: Alessandro Könnert, genannt Aless, die Hauptfigur des ersten Heftes, ist ein sehr selbstbewusster, ich-bezogener Junge, der sich hochnäsig von seinen Schulkameraden abgrenzt. Mit Hilfe einer Klonungsmaschine verdoppelt er sich. Sein Double stellt ihm handgreiflich vor Augen, dass er ‚nervt‘. Mögliche thematische Anbindungen: Der Schulweg – Meine Freunde – Hochnäsigkeit – Gleich sein / Anders sein .

Lesen- und Rezeptionskompetenz: Grundansprüche / 180 Wörter / \*LIX 19 (Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

- **Sämi:** Der Glockenkäfer Sämi, Held des zweiten Leseheftes, ist ein Computer-Freak, der viel Zeit vor dem Bildschirm verbringt. Er wird Opfer eines Streichs – und gewinnt neue Freunde!  
Mögliche thematische Anbindungen: Streiche spielen – Computer und E-mails – Briefe schreiben – Allein sein / Gemeinsam etwas tun.  
Lese- und Rezeptionskompetenz: Grundansprüche / 220 Wörter / \*LIX 19 (Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).
  
- **Flederica:** Die Fledermaus Flederica hat ein Problem: sie kann nicht gut lesen. Eine Brille schafft schliesslich Abhilfe, aber auch Not. Denn in der Schule wird sie nun gehänselt – ‚Brillenschlange‘ rufen die andern Fledermäuse.  
Mögliche thematische Anbindungen: Fledermäuse – Beim (Augen-)Arzt – Gehänselt werden – Ich lese gern / nicht gern.  
Lese- und Rezeptionskompetenz: Grundansprüche / 330 Wörter / \*LIX 22 (Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).
  
- **Steffis Traum:** Steffi kann nicht einschlafen und zählt Schäfchen. Im Zahlentraum – Steffi zählt bis 77! – begegnet ihr Mäx, ein Schaf, das sich nicht anpassen und das schon gar nicht über Zäune springen will, nur damit die Menschen einschlafen können.  
Mögliche thematische Anbindungen: Träumen – Zahlenräume (bis 100) – Das Schaf – Nicht (Ein-)Schlafen können.  
Lese- und Rezeptionskompetenz: Grundansprüche / 370 Wörter / \*LIX 20 (Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

### **Serie B (Einsatz: ab Ende 1. Schuljahr)**

- **Bernhard:** Ein dicker Bär namens Bernhard, die Hauptfigur des ersten Heftes, wird geplagt und ausgegrenzt, denn er braucht so viel Platz auf dem Verkaufsregal. Das ‚Mobbing‘ ist erfolgreich. Bis alle Bären zufällig ihr Spiegelbild im Schaufenster sehen, ohne sich zu erkennen.  
Mögliche thematische Anbindungen: Dick sein – Mein Teddybär – Mobbing – Spiegelbilder.

Lese- und Rezeptionskompetenz: erhöhte Ansprüche / 440 Wörter / \*LIX 27

(Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

- **Flori**: Die Schnecke Flori ist eine Ausreisserin. Ihre Eltern streiten sich häufig, auch ihretwegen. Mit ihrer Flucht will sie den Streitereien ein Ende machen. Sie gelangt in eine bunte, schöne Welt, ein Paradies – nur die Eltern fehlen. Mit Hilfe eines Farben-geistes findet Flori zurück.

Mögliche thematische Anbindungen: Weltraum/Planeten – Konflikte und ihre Bewäl-tigung – Schnecken – Farben.

Lese- und Rezeptionskompetenz: erhöhte Ansprüche / 440 Wörter / \*LIX 28

(Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

- **AnnaRot**: Anna bekämpft zusammen mit Lola, ihrer Katze, die grässliche Gunilda, die farbeneinsaugend das Reich des Königs terrorisiert. Alles muss grau sein, Gunilda hasst Rot. Und das hat seinen Grund. Ein modernes Märchen wird erzählt, bei dem na-türlich der Kampf zwischen Gut und Böse im Zentrum steht.

Mögliche thematische Anbindungen: Gut und Böse – Märchen – Die Katze – Schwie-rige Beziehungen.

Lese- und Rezeptionskompetenz: erhöhte Ansprüche / 510 Wörter / \*LIX 27

(Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

- **Wünsch dir was!**: Wenn eine Sternschnuppe vom Himmel fällt, dann heisst es: Wünsch dir was! Eben das ist Leos Problem - was soll er sich nur wünschen? Leos Freund, der kluge Fip, weiss schliesslich Rat: Er schickt Leo auf eine grosse, abenteu-erliche Findungsreise. Am Ende steht wunschloses Glück. Und eine Freundschaft.

Mögliche thematische Anbindungen: Sternschnuppen – Was mir wichtig ist – Glück-lich sein – Leistung.

Lese- und Rezeptionskompetenz: erhöhte Ansprüche / 660 Wörter / \*LIX 26

(Durchschnittswert, ermittelt aus drei Stichproben).

\*LIX = Leseindex, i.e. ein vor allem in Skandinavien und in Deutschland (in der Bibliotheksarbeit) ver-breitetes Instrument zur Ermittlung des Lese-Schwierigkeitsgrades eines Textes. (LIX 20-24: sehr leicht, Anfänger, Klasse1(2); LIX 25-29: leicht, gefestigte Anfänger, Klasse2(3)).

## 4 Anhang

### 4.1 Anmerkungen

- 1) Garbe 1997, S. 16.
- 2) Rosebrock 1999, S. 57 und S. 61.
- 3) Ich vermeide den Begriff „literarische Bildung“ (vgl. dazu grundsätzlich Abraham 1998, S. 232ff.); im Einzelnen unter (1.3) mehr.
- 4) Vgl. hierzu grundsätzlich die Einführung von B. Hurrelmann 1994 und die kritischen Anmerkungen von E. K. Paefgen 1999 (hier bes. S. 88ff.). Dort ist auch die weiterführende Literatur verzeichnet.

Als LehrerInnenausbilder konzentriere ich meine Ausführungen im Folgenden auf den schulischen Bereich der Leseförderung. Einen ersten Überblick zum Problembereich „Außerschulische Leseförderung“ bietet das ‚Handbuch Lesen‘ (i.e. Franzmann et al. 1999). Vgl. darin aber insbes. auch die Beiträge von Franz-Josef Payrhuber: „Lesen und Lektüre ausserhalb des Deutschunterrichts“ und „Ausserunterrichtliche Leseförderung in der Schule“.

- 5) Vgl. zu diesem (speziellen) Problem die Hinweise bei Hurrelmann 1994, S. 25.
- 6) Hurrelmann 1997, S.140. Konkrete Anregungen zum Vorgehen in der Schule finden sich u.a. in: Erstlesen 2 (2000, S. 68 – 72).
- 7) Vgl. hier:
  - a) die Studien von Bonfadelli 1986a / 1986b / 1993 / 1999
  - b) die Studien von Schön 1995 / 1997 / 1998 / 1999
  - c) die Lesestudie der Bertelsmann Stiftung / Harmgarth 1997
  - d) die Arbeit von Bertschi-Kaufmann 2000
- 8) Schön 1997, S. 15.
- 9) Hurrelmann 1994, S. 19.
- 10) Vgl. Harmgarth (1997), S. 30f., hier S. 31.
- 11) Hurrelmann 1994, S. 21.
- 12) Schön 1997, S. 16.
- 13) Vgl. Saxer 1991, S. 100.
- 14) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 25.
- 15) Schön 1997, S. 15.
- 16) Schön 1997, S.16.

- 17) Bertschi-Kaufmann 2000, S.27.
- 18) Vgl. hier zuerst die Arbeiten von Eggert / Garbe (1995) und von Hurrelmann (1993/1997).  
Dort weiterführende Literaturhinweise.
- 19) Hurrelmann 1994, S. 23. Vgl. auch Eggert 1997, bes. S. 57: “ Die Schule hat die Aufgabe, die Vielfalt des literarischen Kosmos in den Horizont der Kinder und Jugendlichen zu bringen und überhaupt Wahloptionen in der Zukunft zu ermöglichen.“
- 20) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 49.
- 21) Hurrelmann 1994, S.20.
- 22) Dirk Baeker: Die Adresse der Kunst. In: J. Fohrmann / H. Müller (Hrsg.): Literaturwissenschaft. München 1995, S. 82 – 105, das Zitat S. 101. (Hier zitiert nach: Kämper-van den Boogaart 1997, S.80.)
- 23) Hurrelmann 1994, S.20f. Vgl. zum Gesamtkomplex auch Abraham 1998, S. 211ff.
- 24) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 34.
- 25) Paefgen 1998, S. 16.
- 26) Steffens 1995, S. 46.
- 27) Eine wichtige erste Anlaufadresse ist Kämper-van den Boogaart 1997, hier bes. S. 1 – 28 (Forschungsbericht). Vgl. auch Abraham 1998, S. 232ff. und (die wenig ermutigenden Befunde von) Neuland 1997. Interessant auch die Auseinandersetzung Leckes (1990) mit Waldmann (1990).
- 28) Waldmann 1990, S. 81.
- 29) Paefgen 1999, S. VIII. (= Einleitung). Ich blicke in diesem Kapitel nur auf das literarische Lernen in institutionalisierten Lernprozessen und vernachlässige den Gesamtaspekt des ‚beiläufigen literarischen Lernens‘ und des ‚Lernens am literarischen Gegenstand selbst‘.
- 30) Merkelbach 1995, S. 10. Vgl. auch den Forschungsbericht von Merkelbach (1998) zum Thema „Literarisches Gespräch“. Dort auch (s. bes. S. 76ff.) bedenkenswerte Hinweise zum Problem der sog. Doppelsprachigkeit im Gesprächsunterricht; vgl. dazu ebenfalls Abraham 1998, S. 187ff.
- 31) Am Rande möchte ich darauf hinweisen, dass alle drei Fundierungsbereiche dieser (neuen) literarischen Bildung durchaus auch Lern- und Arbeitsfelder des Lese- und Literaturunterrichts an der Primarschule sind. Denn bei der Vorstellung z.B. von Lieblingsbüchern oder Neuerscheinungen werden begründete Geschmacksurteile („literarische Urteilskraft“) abgegeben; und schon heute - wie wird es erst werden, wenn J. K. Roalings den 7. Band abgeschlossen haben wird?! – sprechen kleine (wie grosse) ‚Harry Potter‘ - Fans über ihre Lieblingsgeschichten in (fraglos kleiner) literarhistorischer Perspektive!

- 32) Lypp 1989, S. 70.
- 33) Dehn et al. 1999, S. 573.
- 34) Wir haben mithin nun drei Lese- und Rezeptionsbegriffe zu unterscheiden (vgl. hierzu auch Bertschi-Kaufmann 2000, S. 28ff. und Abraham 1998, S. 29ff.):
- a) Lesefertigkeit: die mittels Lehrgang im basierenden Leseunterricht erworbene Kulturtechnik (auch: „niedere Leselehre“!), Trennung Leser – Nichtleser;
  - b) Lesekompetenz: Teil der „höheren Leselehre“, trennt den geübten Leser vom ungeübten; der geübte Leser verfügt über verschiedene Lesehaltungen und Lesegeschwindigkeiten (überfliegendes, kritisches, unterhaltendes, informierendes, korrigierendes,...Lesen); vgl. dazu Eggert / Garbe 1995, S. 12;
  - c) literarische Rezeptionskompetenz: Teil der „höheren Leselehre“ und Basis der literarischen Bildung; Trennung Teilhabe an Literatur / Kultur – Nichtteilhabe.
- 35) Ewers 1997, S. 17. Vgl. hier auch Ewers 2000, S. 246ff. (Ewers reserviert für den „Aufbau einer literarischen Rezeptionskompetenz (...) den Terminus des Literaturerwerbs.“ (ebenda, S. 247).
- 36) Lypp 1989, S. 70.
- 37) Garbe 1997, S. 48.
- 38) Vgl. zum Folgenden grundsätzlich Spinner 1993 und 1995. Vgl. auch Ewers 2000, S. 250ff. und Abraham 1998, bes. S. 32ff., S. 211ff., S. 257ff.
- 39) Vgl. hierzu Schön 1995 und Maiwald 1999, bes. S. 95ff.
- 40) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 34.
- 41) Im Unterschied zu Merkelbach et al. 1995, der auf das offene Unterrichtsgespräch (mit textanalytischen Exkursen) setzt, entwickelt Werner 1996 ein Gesprächsmodell, das verbindlicher ist und insbesondere eine steuernde Lehrerrolle vorsieht. Mir scheint: beide Formen sind wichtig und kommen mit verschiedenen Zielstellungen an verschiedenen Orten zum Einsatz. Vgl. zur literarischen Gesprächsdidaktik auch Paefgen 1999, S.106ff., Maiwald 1999, S. 214ff., Abraham 1998, S. 193ff., Merkelbach 1998 und Wieler 1989.
- 42) Boie 1998, S. 33.

- 43) Vgl. Spinner 1993 und 1995. Konkret auch: Ewers 2000, S. 246ff., Eggert 1997, S. 52ff. und Abraham 1998, bes. S. 173ff. Auf Seite 32 liest man: „Für die Entwicklung literarischen Verstehens heisst das: Für Kinder zwischen etwa vier Jahren und der Pubertät „treten Schein und Sein, Fiktion und Wirklichkeit, Zeichen und Bedeutung“ (eda., 83) *noch nicht in der Weise* auseinander, wie das für Erwachsene selbstverständlich scheint. Aber gleichzeitig sind die für eine Ausbildung „narrativen Bewusstseins“ erforderlichen *kognitiven Voraussetzungen bereits gegeben.*“ (Abraham zitiert hier Spinner 1995.)
- 44) Vgl. Spinner 1998.
- 45) Spinner 1998, S. 47.
- 46) Rosebrock 1998, S. 16.
- 47) Spinner 1998, S. 53.
- 48) Bertschi-Kaufmann 2000, S.30.
- 49) Rosebrock 1997, S. 15.
- 50) Abraham 1998, S. 186. (Vgl. bei Abraham insgesamt die Kapitel 7 und 8.)
- 51) Vgl. Maiwald 1999, bes. S. 103ff. Das Konzept ist leicht auf Primarschulverhältnisse zu übertragen!
- 52) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 365. Vgl. auch S. 52: „Die Lesegewohnheit, die sich auf einer breiten Leseerfahrung aufbaut, ist eine konstitutive Voraussetzung auch für das literarische Lernen“.
- 53) Kämper-van den Boogaart 2000, S. 5 und S. 18.
- 54) Waldt 2001, S. 67.
- 55) Maiwald 1999. S. 55.
- 56) Derselbe, S. 104.
- 57) Derselbe, S. 103.
- 58) Derselbe, S. 105f.
- 59) Derselbe, S. 105.
- 60) Derselbe, S. 107.
- 61) Bertschi-Kaufmann 2000, S.49.
- 62) Dieselbe, S. 51.
- 63) Vgl. Steffens 1995, S. 207. Vgl. auch Dahrendorf 1997.
- 64) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 48.
- 65) Hurrelmann 1987; hier zitiert nach Abraham 2000, S. 27.
- 66) Abraham 2000, S.27.

- 67) Baumgärtner 1995, S. 219. Vgl. speziell zum offenen Unterricht auch Bertschi-Kaufmann 2000, S. 362.
- 68) Diese Kennzeichnungen übernehme ich von Kämper-van den Boogaart 2000.
- 69) Kämper-van den Boogaart 2000, S. 20.
- 70) Conrady 1998, S. 175.
- 71) Vgl. die Zusammenschau bei Hendrix 1998 und vor allem die Übersichten in den beiden Bänden „Erstlesereien 1“ und „Erstlesereien 2“ der LAG / NRW (1997 und 2001). Für die Schweizer Verhältnisse sei besonders verwiesen auf die ‚Orell Füssli‘ – Reihe.
- 72) Vgl. zum Folgenden Lypp 1989 / 1995, Bertschi-Kaufmann 2000, S. 43ff., Ewers 2000, S. 256ff.
- 73) Ewers 2000, S. 258.
- 74) Ewers 2000, S. 263. (Ewers zitiert hier Lypp 1989, S. 74f.)
- 75) Ewers, hier zitiert nach Lypp 1995, S. 112. Vgl. auch Dahrendorf 1998, S.4.
- 76) Ewers, hier zitiert nach Lypp 1995, S. 112.
- 77) Herauszuheben sind die Reihen aus folgenden Verlagen: Orell Füssli, Loewe, ArsEdition, Arena, Edition Bücherbär im Arena-Verlag.
- 78) Ich spreche hier den Titel „Der kleine Eisbär und der Angsthase“ von Hans de Beer an. In der ersten Auflage (1992 ff.) heisst es noch: „Ab erstem Lesejahr“; seit der 5. Auflage (1998 ff.) zielt ein modischer „Ab 1. Lesestufe“ - Vermerk den Einband.
- 79) Wespel 1998, S. 86.
- 80) Bertschi-Kaufmann 2000, S.39.
- 81) Vgl. exemplarisch die ‚Bertelsmann Lesestudie‘ (i.e. Bertelsmann Stiftung / Harmgarth 1997), bes. S. 21ff.
- 82) Waldt 2001, S. 61.
- 83) So lautet der Titel zum Einführungstext der Solothurner Lesetexte.
- 84) Im bildbezogenen, gestalterischen Bereich verfüge ich nicht über professionelle Kompetenzen. Mein Seminarkollege Stefan Schor (Bildnerisches Gestalten) war im Hinblick auf die eigene Solothurner Erstlesereihe beratend und helfend zur Stelle.
- 85) Vgl. zum Stufen-Konzept des Schriftspracherwerbs Wespel 1998, S. 80f., Conrady 1998a, S. 175ff., Kreuzwald 2000, S. 10 – 12. Grundlegend für diese Arbeiten sind die Studien von Valtin 1997; Brüggelmann / Brinkmann 1994; Sassenroth 1991.

- 86) Ausnahmen bilden Reihen, die comicähnliche und/oder Vignetten-Texte anbieten: Loewe Verlag: „RiRaRutsch“ und „Lirum Larum – Lesemaus“; ArsEdition: „Känguru – Mit Bildern / Comics lesen lernen“; Edition Bücherbär im Arena Verlag: „Buchstabenbär“ - vgl. den nächsten Abschnitt.
- 87) Wespel 1998, S. 81.
- 88) Vgl. dazu grundlegend Lypp 1989 und 1995; Ewers 2000, bes. S. 243ff.
- 89) Ewers 2000, S. 259.
- 90) Ewers 2000, S. 244.
- 91) Vgl. in diesem Sinne auch Ewers 2000, S. 243. Nur wenige Gegenbeispiele, die entwicklungspsychologisch argumentieren, liegen schlagend auf der Hand. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die (kleinen) ‚Problem‘-Beispiele, die Conrady 1998a (S. 181f.) und 1998b (S. 6ff.) diskutiert.
- 92) Hervorzuheben sind: Hans-Heino Ewers (2000, S. 243ff.) und Peter Conrady (1998a, 1998b und 2000). Bei diesen Autoren weitere Literaturhinweise.
- 93) Boie 1998, S. 35. Im übrigen gibt Boie einen anschaulichen Einblick in die Werkstatt des Autors/der Autorin von Erstlesetexten. (Vgl. hier auch den Bericht von Paul Maar: Oetinger Almanach 1995 / 1996, S. 60ff.)
- 94) Zu bestellen über: Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V., Leyenderkerstr. 9, (D) 50825 Köln. (Telefon: 0049 / 221 / 954 58 82).
- 95) ‚Erstlesereihen‘ 2, 2000, S.18.
- 96) Ebenda, S. 22.
- 97) Ebenda.
- 98) Ebenda. Vgl. hier auch Hendrix 1998, bes. S. 40.
- 99) Die (über)hohen Seitenzahlen dürften Ausfluss der Preispolitik der Verlage („teuer – aber immerhin 36, 38, 42, ... Seiten!“) und nicht Ergebnis didaktischer Überlegungen sein.

- 100) Tätig waren: als AutorInnen u.a. Max Huwylar, Hanna Johansen, Hans Manz, Jürg Schubiger, Emil Zopfi; als IllustratorInnen u.a. Vera Eggermann, Babette Maeder, Jürg Obrist, Klaus Zumbühl.
- 101) Die Lesehefte kosten je 8 Franken, das didaktische Begleitheft 18 (20) Franken.
- 102) Verlagsangaben, hier zitiert nach dem Vorsatztext im Heft „Maus, die Maus, liest ein langes Buch“ (Hanna Johansen / Klaus Zumbühl).
- 103) Es versteht sich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den Heften und didaktischen Materialien (z.B. in der LehrerInnenbildung) immer Einwände, Bedenken und Kritikpunkte hervorbringt. Nur drei Hinweise möchte ich hier geben: (1.) Man gewinnt schnell den Eindruck, dass die Begleitmaterialien der Gefahr der Überdidaktisierung der Lesehefte nicht immer entgehen; (2.) es erscheint doch bedenklich, dass die Texte auf die üblichen Redezeichen verzichten, damit werden unnötige Verstehenshürden aufgebaut und es stellen sich im Einzelfall sogar irritierende „Wer-spricht“ - Fragen (vgl. „Maus, die Maus, liest und liest“, hier bes. S. 2f.); (3.) geradezu ärgerlich ist, dass der eingedruckte Hinweis „Nach der neuen Rechtschreibung“ nicht stimmt – die Neuregelung der Zeichensetzung findet keine Beachtung.
- 104) Ich habe auf Wunsch des Verlages insgesamt acht Prototypen für den Druck ausgewählt und in einem intensiven Überarbeitungsprozess bis zur Publikationsreife begleitet. Vier Hefte entstammen dem WP-Projekt von 1997-1999; sie mussten einer gründlichen Textrevision unterzogen werden. Vier Hefte kommen aus dem WP-Projekt 1999-2001; sie mussten textlich und im gestalterischen Bereich überarbeitet werden.
- 105) Mit den ‚Lesehilfen‘ in den Heften der Serie A suchen wir auf die Tatsache zu reagieren, dass das Anfängerlesen hier noch nicht im direkten Zugriff auf die Schrift erfolgt, sondern über den ‚Umweg‘ der Lautbasis.
- 106) Vgl. Dehn et al. 1999, S. 573.
- 107) Der didaktische Kommentar auf den Innenseiten der Serien-Umschläge wurde bewusst ‚klein‘ gehalten, vgl. Anm. 103.

## 4.2 Literaturhinweise

1. ABRAHAM, ULF (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen / Wiesbaden.
2. ABRAHAM, ULF (2000): Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: *ide* (= Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule / Österreich). 24. Jahrgang. Heft 2, S. 20 – 34.
3. BAUMGÄRTNER, ALFRED CLEMENS (1995): Modernität des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur. Hintergründe und Rezeptionsmöglichkeiten. Anmerkungen zu einigen thematischen Schwerpunkten der Tagung. In: LANGE, G. / STEFFENS, W. (Hrsg.) (1995): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg, S. 217 - 219.
4. BELGRAD, JÜRGEN / FINGERHUT, KARLHEINZ (Hrsg.) (1997): *Textnahes Lesen. Annäherung an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler.
5. BERTELSMANN STIFTUNG / HURRELMANN, BETTINA ET AL. (Hrsg.) (1993): *Leseklima in der Familie. Eine Untersuchung der Lesesozialisation von Kindern*. Gütersloh.
6. BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg) (1995): *Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung*. Gütersloh.
7. BERTELSMANN STIFTUNG / HARMGARTH, F. (Hrsg.) (1997): *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995 / 1996*. Gütersloh.
8. BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (1998a): *Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht*. In: RICHTER, K. / HURRELMANN, B. (Hrsg.) (1998), S. 199 – 214.
9. BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (1998b): *Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich.
10. BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau.
11. BOIE, Kirsten (1998): *Über das Schreiben von Erstlesebüchern. Überlegungen anhand konkreter Beispiele*. In: JULIT (1998), S. 25 – 37. (*Identisch in: DAHRENDORF, M. (Hrsg.) (1998), S. 22 – 35.*)
12. BONFADELLI, HEINZ et al. (Hrsg) (1986a): *Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung*. Frankfurt.
13. BONFADELLI, HEINZ / SAXER, ULRICH (1986b): *Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen*. Zug.

14. BONFADELLI, HEINZ / FRITZ, ANGELA (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Leseerfahrung und Lesekarrieren. Gütersloh.
15. BONFADELLI, HEINZ (1999): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: FRANZMANN, B. et al. (Hrsg.) (1999), S. 86 – 144.
16. CHRIST, HANNELORE / FISCHER, EVA / FUCHS, CLAUDIA / MERKELBACH, VOLKER / REUSCHLING, GISELA (Hrsg.) (1995): „Ja aber, es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt.
17. CONRADY, PETER (1998a): Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als ERSTLESEBUCH. In: RICHTER, K. / HURRELMANN, B. (Hrsg.) (1998), S.175 – 184.
18. CONRADY, PETER (1998b): Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.) (1998), S. 5 – 12.
19. CONRADY, PETER (1998c): Wie kann man bei Kindern Spass am Lesen wecken? Einige Kriterien, die helfen wollen, auf dem breiten Markt der Erstlektüre das richtige „Lese-futter“ zu finden. In: JULIT (1998), S. 10 – 16.
20. CONRADY, PETER (2000): Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder. In: ERSTLESEREIHNEN 2 (2000), S. 13 – 17.
21. DAHRENDORF, MALTE (1997): Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland Ende der 90er Jahre. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, M. (Hrsg.) (1997), S.184 – 195.
22. DAHRENDORF, MALTE (Hrsg.) (1998): Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur (= Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft). Weinheim.
23. DAHRENDORF, MALTE: Leseförderung in der Frühphase. (Einführung zur gleichnamigen Tagung des Arbeitskreises für Jugendliteratur und der GEW vom 30. Oktober bis 2. November 1997 in der Europäischen Akademie Bad Bevensen.) In: JULIT (1998), S. 3 – 9.
24. DAUBERT, HANNELORE (1999): „Es verändert sich die Wirklichkeit...“ Themen und Tendenzen im realistischen Kinder- und Jugendroman der 90er Jahre. In: R. Raecke (in Zusammenarbeit mit H. Gronemeier) (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. München, S. 89 – 105.
25. DEHN, MECHTHILD / PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF / SCHULZ, GUDRUN / SPINNER, KASPAR H. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: FRANZMANN, B. / HASEMANN, K. / LÖFFLER, D. / SCHÖN, E. (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der deutschen Literaturkonferenz. München (hier bes. S. 568f. und 597ff.).
26. DER DEUTSCHUNTERRICHT: Themenhefte
  - „Kinder- und Jugendliteratur.“ 42. Heft 6. (1990).
  - „Jugend- und Adoleszenzroman.“ 48. Heft 4. (1996).

27. DEUTSCHUNTERRICHT. (Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen.) Sonderheft (1999): „Kinder- und Jugendliteratur der neunziger Jahre.“ (Pädagogischer Zeitschriftenverlag)
28. EGGERT, HARTMUT (1992): Was kann literarische Bildung heute heissen? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 4, S. 16 –25.
29. EGGERT, HARTMUT / GARBE, CHRISTINE (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart (bes. S. 1 – 26).
30. EGGERT, HARTMUT (1997): Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, M. (Hrsg.) (1997), S. 45 – 62.
31. EGGERT, HARTMUT (1998): Intimisierung des Lesens und Formbewusstsein. Zum Verhältnis von Privatlektüre und institutionell vermittelter ästhetischer Norm. In: GARBE, C. et al. (Hrsg.) (1997), S. 161 – 180.
32. EICHER, THOMAS (Hrsg.) (1997): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen.
33. ERSTLESEREIHEN 1 / LAG-NRW (Hrsg.) (1997): Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre. (Band 1). Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.
34. ERSTLESEREIHEN 2 / LAG-NRW (Hrsg.) (2000): Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre. Band 2. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.
35. EWERS, HANS-HEINO (1995): Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozess. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: LANGE, G. / STEFFENS, W. (Hrsg.) (1995), S. 11 – 24.
36. EWERS, HANS-HEINO (1997): Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. In: RANK, B. / ROSEBROCK, C. (Hrsg.) (1997), S. 55 – 74.
37. EWERS, HANS-HEINO (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München.
38. GARBE, CHRISTINE (1997): Lesen im Wandel – Probleme der literarischen Sozialisation heute. In: GARBE, C. / GRAF, W. / ROSEBROCK, C. / SCHÖN, E. (Hrsg.) (1997): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg, S. 11 – 24.
39. HENDRIX, ANKE (1998): Sichtung und Beurteilung von Erstlesetexten. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.) (1998), S. 36 – 40.

40. HURRELMANN, BETTINA (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess. Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die ‚Geschlechtertausch‘-Erzählungen. In: Hurrelmann, B / Kublitz, M. / Röttger, B. (Hrsg.): Man müsste ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf, S. 57 – 82.
41. HURRELMANN, BETTINA (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch. Heft 127, S. 17 – 26.
42. HURRELMANN, BETTINA (1997): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: GARBE, C. et al. (Hrsg.) (1997), S. 125 – 147.
43. INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND WEITERBILDUNG MAINZ (ILF) / STIFTUNG LESEN (Hrsg.) (1994): Die lesende Schule. Ein Projekt zur Lese(r)forschung. Mainz.
44. JULIT (1998): Julit. Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. Informationen 1 / 98. München.
45. KAMMLER, CLEMENS (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler.
46. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (Hrsg.) (1997): Das Literarursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Baltmannsweiler.
47. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? In: Didaktik Deutsch. 5. Jahrgang. Heft 9, S. 4 – 22.
48. KIWITT, NICOLA (2000a): Welche Bücher für welches Alter? Erstlesereihen im Überblick. In: ERSTLESEREIHEN 2 (2000), S. 18 – 29.
49. KIWITT, NICOLA (2000b): Kreativer Umgang mit Büchern. Leseförderung in der Schule. In: ERSTLESEREIHEN 2 (2000), S. 68 – 72.
50. KNOBLOCH, JÖRG / DAHRENDORF, MALTE (Hrsg.) (1999): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Baltmannsweiler.
51. KREUTZWALD, ANDREA (2000): Wie lernen Kinder lesen? Die kindliche Leseentwicklung. In: ERSTLESEREIHEN 2 (2000), S. 10 – 12.
52. LECKE, BODO (1990): „Literarische Bildung“: Von der Mündigkeit zur Müdigkeit? Eine notwendige Replik zur Ergänzung des Beitrags von Günther Waldmann. In: Der Deutschunterricht. 42. Jahrgang. Heft 5, S. 86- 91.
53. LYPP, MARIA (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt.
54. LYPP, MARIA (1989): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: P. Conrady (Hrsg.): Literatur-Erwerb: Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt, S. 70 – 79.

55. LYPP, MARIA (1995): Das kalkulierte Einfache. Zum Kunstcharakter der Anfangsliteratur. In: A. Feine / K-E Sommerfeld (Hrsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt / Berlin u.a., S.109 – 119.
56. LYPP, MARIA (1997): Schwankende Schritte. Mehrdeutigkeit in Texten für Kinder In: RANK, B. / ROSEBROCK, C. (Hrsg.) (1997), S. 101 –115.
57. LYPP, MARIA (1998): Verfremdung als Erstleseerfahrung. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.) (1998a), S. 13 – 21.
58. LYPP, MARIA (1998b): Der Struktur auf der Spur. In: JULIT (1998), S. 17 – 24.
59. MAIWALD, KLAUS (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt / Berlin u.a.
60. MERKELBACH, VOLKER (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: CHRIST, H. et al. (Hrsg.) (1995), S. 12 – 52.
61. NEULAND, EVA (1997): „Literarische oder sprachliche Bildung.“ Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in Schule und Öffentlichkeit. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, M. (Hrsg.) (1997), S. 26 – 44.
62. NUTZ, MAXIMILIAN (1997): Schülerzentrierte Literatur-Gespräche – Gespräche über Literatur? In: Didaktik Deutsch. 2. Jahrgang. Heft 3, S. 86 – 92.
63. PAEFGEN, ELISABETH K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: BELGRAD, J. / FINGERHUT, K. (1998), S.14 – 23.
64. PAEFGEN, ELISABETH K. (1999a): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart / Weimar.
65. PAEFGEN, ELISABETH K. (1999b): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch. 4. Jahrgang. Heft 7, S. 24 – 35.  
(= *Leicht überarbeitete Fassung des Schlusskapitels von Paefgen 1999a!*)
66. PRAXIS DEUTSCH: Themenhefte
- „Neue Kinder- und Jugendliteratur.“ 27. Heft 162. (2000)
  - Sonderheft „ Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.“ (1995)
67. RANK, BERNHARD / ROSEBROCK, CORNELIA (Hrsg.) (1997): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim.
68. RICHTER, KARIN / HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.) (1998): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim / München.
69. ROSEBROCK, CORNELIA (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim / München.

70. ROSEBROCK, CORNELIA (1997): Einleitung: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – Aus der Perspektive der Lehrerbildung. In: RANK, B. / ROSEBROCK, C. (Hrsg.) (1997), S. 7 – 28.
71. ROSEBROCK, CORNELIA / GROEBEN, NORBERT (1998): Literarästhetische Zentrierung der „literarischen Sozialisation“? Ein begriffsanalytisches Streitgespräch. In: GARBE, C. et al. (Hrsg.) (1997), S. 25 – 39.
72. ROSEBROCK, CORNELIA (1999): Zum Verhältnis von Leseanimation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch. 4. Jahrgang. Heft 6, S. 57 – 68.
73. ROSEBROCK, CORNELIA (2000): Literaturdidaktik und Lesekultur. In: *ide*. 24. Jahrgang. Heft 2, S. 35 – 48.
74. RÖSCH, HEIDI (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler.
75. SAHR, MICHAEL (1998): Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler.
76. SAXER, ULRICH (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Bertelsmann Stiftung / Fritz, A. (Hrsg.): Lesen im Medienumfeld. Gütersloh, S. 99 – 134.
77. SCHÖN, ERICH (1995): Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: LANGE G. / STEFFENS W. (Hrsg.) (1995), S. 99 – 127.
78. SCHÖN, ERICH (1997): Vor dem Ende der Lesekultur? Zur Zukunft des Lesens. In: EICHER, T. (Hrsg.) (1997), S. 15 – 17.  
( = *Thesenfassung von Schön 1999* )
79. SCHÖN, ERICH (1998): Switching, Zapping, Zooming. In: GARBE, C. et al. (Hrsg.) (1997), S. 55 – 63
80. SCHÖN, ERICH (1999): Zur Zukunft des Lesens im Medienzeitalter. In: Segeberg, H. / Eversberg, G. (Hrsg.): Theodor Storm und die Medien. Symposium Husum 1996. Berlin, S. 381 – 397.
81. STIFTUNG LESEN (Hrsg.) (1996): Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Mainz.
82. SPINNER, KASPAR H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, O. / Eisenbeiss, U. / Koss, G. / Marenbach, D. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth, S. 55 – 64.
83. SPINNER, KASPAR H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kinde. In: C. Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim / München, S. 81 – 96.
84. SPINNER, KASPAR H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht. 50. Jahrgang. Heft 6, S. 46 – 54.

85. STEENBLOCK, VOLKER (1997): Von der Notwendigkeit literarischer Bildung. Zur Aktualität von Klassikern. In: Didaktik Deutsch. 2. Jahrgang. Heft 2, S. 53 – 68.
86. STEFFENS, WILHELM (1995): Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman. In: LANGE, G. / STEFFENS, W. (Hrsg.) (1995), S. 25 – 49.
87. STEFFENS, WILHELM (1996): Epische Formen der Kinderliteratur im Spiegel der Erzähltheorie – Skizzierung einiger jüngerer Entwicklungslinien. In: A. Feine / K-E. Sommerfeld (Hrsg.): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag. Frankfurt / Berlin u.a., S. 207 – 217.
88. WALDMANN, GÜNTER (1990): Literarische Bildung als produktive literarische Erfahrung – ein alternatives Konzept. In: Der Deutschunterricht. 42. Jahrgang. Heft 5, S. 80 – 85.
89. WALDT, KATHRIN (2001): Literaturunterricht oder Literarisches Lernen. Freies Schreiben zu literarischen Texten in Klasse 1 und 2. In: Didaktik Deutsch. 7. Jahrgang. Heft 10, S. 61 – 75.
90. WERNER, JOHANNES (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München.
91. WESPEL, MANFRED (1998): Von Stufe zu Stufe. Die Konzeption einer Erstlesereihe. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.) (1998), S. 80 – 88.
92. WILER, PETRA (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern.

**PH Solothurn**  
**Pädagogische Hochschule Solothurn**  
Direktion

Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360  
4502 Solothurn  
Telefon 032 627 92 20  
Fax 032 627 92 12

[direktion@ph-solothurn.ch](mailto:direktion@ph-solothurn.ch)  
[www.ph-solothurn.ch](http://www.ph-solothurn.ch)