

Pädagogische Fakultät

der Karlsuniversität

Lehrstuhl für Germanistik

**Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches  
in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit**

*Bachelorarbeit*

Autorin: Šárka Holanová

Betreuerin: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Prag 2016

**Erklärung**

Hiermit erkläre ich verbindlich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst und nur mithilfe der im Literaturverzeichnis genannten Quellen verfasste.

In Prag, den 4. 12. 2016

.....  
Bc. Šárka Holanová

## **Danksagung**

An dieser Stelle danke ich Frau PhDr. Tamara Bučková, Ph.D. für Ihre Leitung, für Ihre inspirativen Anregungen, konstruktive Kritik und vor allem für Geduld und Hilfsbereitschaft, die Sie mir während der Erstellung dieser Arbeit gewährte.

Weiter möchte ich mich gerne bei einer ganzen Reihe von Menschen herzlich bedanken, die mir Informationen, Materialien, Ratschläge oder Anweisungen lieferten, dank welcher ich die vorliegende Arbeit und die in ihr eingeschlossene Leseforschung vorbereiten konnte – namentlich sind es: Bibliothekarin vom Institut für Jugendliteratur in Wien Frau Barbara Burkhardt, Professor Jiří Trávníček, Kinderbuchautorin Saskia Hula, Lese- und Sprachdidaktiker Professor Peter Conrady, Professorin an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld Frau Petra Jostig. Mein Dank richtet sich auch an die Vertreter der angesprochenen Verlage.

Ein besonderer Dank gilt der Leiterin der Praxisvolksschule Krems/ Mitterau Frau Sigrid Bannert, den Klassenlehrerinnen Frau Christina Karner, Frau Katrin Zimmermann, Frau Susanne Rothaler, Frau Petra Höchtel und ihrer Assistentin Iris Burker, den Eltern und schließlich allen Kindern, die an der Leseforschung teilnahmen. Ohne ihr Einverständnis und Vertrauen hätte die Leseforschung nicht entstehen können.

Meiner Mutter und meinem Freund danke ich besonders für ihre bedingungslose Unterstützung.

## **Annotation**

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Buchgattung Erstlesebuch und verfolgt deren gegenwärtigen Charakter im Hinblick auf die Lesbarkeit für Leseanfänger. Im theoretischen Teil wird die Interdisziplinarität des Erstlesebuchs näher betrachtet und der Erstlesebuch-Charakter an sich vorgestellt. Dabei werden Erkenntnisse aus dem Gebiet der Literaturwissenschaft, bzw. der Kinderliteraturforschung, der Lesbarkeitsforschung, der Lesedidaktik und der Leserpsychologie berücksichtigt. Es werden Merkmale hervorgebracht, die das Erstlesebuch von gewöhnlichen Kinderbüchern und darüberhinaus auch von literarischen Texten allgemein unterscheiden.

Der theoretisch-analytische Teil schließt eine komplexe Analyse von sechs gegenwärtigen Erstlesebüchern ein. Diese besteht aus einem literarisch-theoretischen Kommentar, einer Lesbarkeitsanalyse und einem Kommentar zur Ausstattung der Erstlesebücher.

Die ganze Arbeit wird mit einer empirischen Forschung abgeschlossen, die den Einfluss von gewählten Lesbarkeitskriterien bei den Kindern aus zweiten und dritten Klassen einer Volksschule in Österreich testete. Anhand der Ergebnisse der Leseforschung wird die Textschwierigkeit der sechs gewählten Erstlesebücher für Leseanfänger eingeschätzt.

**Schlüsselwörter: Erstlesebuch; Kriterien der Textschwierigkeit; Lesbarkeit; Leseanfänger; Kinderbuch; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tanja Weiler; Usch Luhn.**

## **Anotace**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá knižním žánrem Erstlesebuch (knížka prvního čtení) a sleduje její současný charakter s ohledem na čtivost pro začínající čtenáře. V teoretické části je blíže zkoumána interdisciplinární povaha tohoto žánru a představen jeho charakter. Přitom jsou zohledňovány poznatky z oblasti literární vědy, respektive výzkumu literatury pro děti, výzkumu čtivosti, didaktiky čtení a psychologie čtenářství. Ukázány budou vlastnosti Erstlesebuch, které ji odlišují od běžné knihy pro

děti i krásné literatury obecně.

Teoreticko-analytická část zahrnuje komplexní analýzu šesti vybraných současných knížek prvního čtení, která se skládá z literárně teoretického komentáře, analýzy čtivosti a komentáře k výstavbě těchto knih.

Celá práce je zakončena empirickým výzkumem, který u dětí ze druhých a třetích tříd základní školy v Rakousku testoval vliv vybraných kritérií čtivosti. Na základě výsledků tohoto výzkumu je zhodnocena obtížnost textu pro začínající čtenáře u již zmíněných šesti vybraných knížek prvního čtení.

**Klíčová slova: Erstlesebuch; knížka prvního čtení; kritéria obtížnosti textu; čtivost; začínající čtenář; kniha pro děti; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tanja Weiler; Usch Luhn.**

### **Annotation**

The thesis deals with the book genre Erstlesebuch (book for beginner readers) and has in view its contemporary character with regard to readability for beginner readers. The theoretical part presents its interdisciplinary and the specifics of this book genre itself. In reference to the interdisciplinarity there are findings of following disciplines to allow: literary science, more precisely children's literature research, readability research, didactic reading and psychology of reading. The theoretical part also reveals some characteristics of Erstlesebuch in contrast with a common book for children and with belles-lettres at all.

The theoretical-analytic part focuses on the complex analysis of six chosen contemporary Erstlesebuchs and is composed by three parts: a literary theoretical commentary, an analysis readability, and a comment on the composition of these books.

The final part of the thesis concludes with empirical research. This research tested the influence of some criteria of readability by the children in second and third classes of a primary school in Austria. Based on the results, the text difficulty of the chosen Erstlesebuch will be assessed.

**Keywords: Erstlesebuch; book for beginning readers; criteria of text difficulty; readability; beginner reader; book for children; Saskia Hula; Christiane Nöstlinger; Paul Maar; Käthe Recheis; Tanja Weiler; Usch Luhn.**

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Einleitung</b> .....  | <b>8</b>  |
| 1.1 Gegenstand und Struktur der Arbeit .....  | 8         |
| 1.2 Motivation.....   | 10        |
| 1.3 Detaillierte Beschreibung des Ziels und der Arbeitsmethoden .....   | 11        |
| <b>2. Theoretische Ausgangspunkte</b> .....   | <b>14</b> |
| 2.1 Angewandte Begriffe .....   | 14        |
| 2.2 Zum Begriff Lesbarkeit.....   | 17        |
| 2.3 Zum Begriff Kinderliteratur und Leseanfängerliteratur .....   | 20        |
| 2.3.1 Begriffsabgrenzung der Kinder- und Jugendliteratur.....   | 20        |
| 2.3.2 Zu den Merkmalen der Kinderliteratur .....  | 23        |
| 2.3.3 Begriffsabgrenzung der Leseanfängerliteratur .....  | 23        |
| 2.3.4 Genres und Buchgattungen der Kinderliteratur und der Leseanfängerliteratur .....                              | 25        |
| 2.4 Erstlesebuch .....  | 27        |
| 2.4.1 Zu den Merkmalen des Erstlesebuches .....   | 28        |
| 2.4.2 Entstehung der neu aufgefassten Buchgattung Erstlesebuch im deutschsprachigen<br>Raum und seine Funktion..... | 32        |
| 2.5 Erstlesebuchmarkt: Erstlesereihen mit Schwierigkeitsstufen.....   | 34        |
| 2.5.1 Von Verlagen angewandte Schwierigkeitskriterien .....   | 35        |
| 2.6 Textschwierigkeit: Theoretische Ansätze als Grundlage der Analyse .....   | 37        |
| 2.6.1 Textschwierigkeitsforschung .....   | 38        |
| 2.6.2 Peter Conrady und sprachliche Aspekte der Lesbarkeit.....   | 39        |
| 2.6.3 Textschwierigkeitskriterien nach Reber – Schönauer-Schneider .....  | 40        |
| 2.6.4 Vladimír Smetáček und Lesbarkeitsforschung .....  | 41        |
| 2.6.5 Leselernkonzept von Fountas und Pinnell .....   | 43        |
| 2.7 Zu den wichtigsten Charakteristika des heutigen kindlichen Leseanfängers .....                                  | 44        |
| 2.7.1 Leselernprozess und Leseanfänger.....   | 44        |
| 2.7.2 Kindliche Leseanfänger .....  | 47        |
| <b>3. Erstlesebücher-Analyse: Theoretisch-analytischer Teil</b> .....   | <b>48</b> |
| 3.1 Struktur des theoretisch-analytischen Teils.....  | 48        |
| 3.2 Aufbau der Analyse .....  | 50        |
| 3.2.1 Literarisch-theoretischer Kommentar .....   | 50        |
| 3.2.2 Lesbarkeitsanalyse .....  | 51        |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.3        | Komplexe Analyse der gewählten Erstlesebücher .....   | 58         |
| 3.3.1      | Käthe Recheis: <i>Kleiner Bruder Watomi</i> .....   | 58         |
| 3.3.2      | Christiane Nöstlinger: <i>Opageschichten vom Franz</i> .....                                | 64         |
| 3.3.3      | Saskia Hula: <i>Romeo und Juliane</i> .....   | 71         |
| 3.3.4      | Ush Luhn: <i>Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin</i> .....                             | 77         |
| 3.3.5      | Tajna Weiler: <i>Hallo, kleiner Delfin</i> .....  | 83         |
| 3.3.6      | Paul Maar: <i>Das Sams und die Wunschmaschine</i> .....                                     | 89         |
| 3.4        | Lesbarkeitsanalyse der gewählten Erstlesebücher in Tabellen .....                           | 95         |
| 3.5        | Zur formalen Seite der Erstlesebücher .....   | 98         |
| 3.6        | Zusammenfassung der Ergebnisse der komplexen Analyse .....                                  | 101        |
| 3.6.1      | Zusammenfassung der literarisch-theoretischen Kommentare .....                              | 101        |
| 3.6.2      | Zusammenfassung der Lesbarkeitsanalyse .....  | 103        |
| 3.6.3      | Zusammenfassung der Kommentare zur formalen Seite der Erstlesebücher .....                  | 104        |
| <b>4.</b>  | <b>Empirische Forschung</b> .....   | <b>104</b> |
| 4.1        | Schlüsselinformationen über das durchgeführte Experiment .....                              | 104        |
| 4.2        | Gegenstand und Ziele des Experiments, Hypothesen .....                                      | 105        |
| 4.3        | Die detaillierte Beschreibung des Experiments .....   | 107        |
| 4.3.1      | Vorbereitungsphase der Leseforschung .....  | 107        |
| 4.3.2      | Aufbau und Verlauf der Leseforschung .....  | 109        |
| 4.3.3      | Ergebnisse der Leseforschung und ihre Auswertung .....                                      | 110        |
| 4.4        | Diskussion: Bemerkungen und Zusammenfassung .....   | 112        |
| 4.5        | Ausgewählte Erstlesebücher im Bezug auf Ergebnisse der Forschung –<br>Zusammenfassung ..... | 114        |
| <b>5.</b>  | <b>Abschluss</b> .....  | <b>116</b> |
| <b>6.</b>  | <b>Resümee</b> .....  | <b>119</b> |
| <b>7.</b>  | <b>Tabellen und Abbildungen</b> .....   | <b>126</b> |
| <b>8.</b>  | <b>Literaturverzeichnis</b> .....   | <b>126</b> |
| 8.1        | Primärliteratur .....   | 126        |
| 8.2        | Sekundärliteratur .....   | 127        |
| 8.2.1      | Internetquellen .....   | 129        |
| 8.3        | E-Mail Kommunikation .....  | 134        |
| <b>9.</b>  | <b>Anhangsverzeichnis</b> .....   | <b>135</b> |
| <b>10.</b> | <b>Anhang</b> .....   | <b>136</b> |

# 1. Einleitung

## 1.1 *Gegenstand und Struktur der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der verhältnismäßig neuen und im deutschsprachigen Raum immer bedeutender werdenden Buchgattung Erstlesebuch und bemüht sich, zuerst diese Buchgattung begrifflich abzugrenzen und dann den gegenwärtigen Charakter der Erstlesetexte, die diese Buchgattung ausmacht, zu beschreiben. Dabei wird der Akzent auf das Sprachmaterial im Zusammenhang mit der Lesbarkeit gelegt.

Der Gegenstand dieser Arbeit stellt daher das gegenwärtige Erstlesebuch unter dem Aspekt der Lesbarkeit dar. In der Alltagssprache wird Erstlesebuch als Bezeichnung des Buches für Kinder, die zu lesen begonnen haben, verwendet. An dieser Stelle kann in Betracht genommen werden, dass der Leseerwerbsprozess allgemeiner Gültigkeit ist und daher nicht nur auf Kinder beschränkt werden muss. Überdies sind Lesbarkeitskriterien mit adäquater Anpassung sowohl auf Texte für Muttersprachler, als auch auf Texte für Fremdsprachler anwendbar.

Die theoretische Erfassung des Erstlesebuches ist durch starke Interdisziplinarität gekennzeichnet, womit die schwer begreifliche Komplexität des Erstlesebuch-Charakters und darüberhinaus auch bestimmte Unklarheiten zu erklären sind. Die Interdisziplinarität liegt darin, dass der Charakter des Erstlesebuches sowohl in die Literaturwissenschaft, als auch in die Sprachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik<sup>1</sup>, in die Lesbarkeits- und Textverständnisforschung und in die Leserpsychologie hinüberreicht. Überdies steht Erstlesebuch als Medium in Konkurrenz zu anderen Medien, also bezieht es sich auch auf die Medienwissenschaft<sup>2</sup>. Aufgrund der Interdisziplinarität und des beschränkten Bachelorarbeitsumfanges kann ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht gewährt werden.

Von der Praxis her ist das problematische Erfassen des Erstlesebuches durch mehrere Faktoren erklärbar: einerseits steht das Erstlesebuch (im Unterschied zum

---

<sup>1</sup> Genauer formuliert: in die Lese- und Literaturdidaktik.

<sup>2</sup> Beiträge über Erstlesebuch sind bspw. in der Zeitschrift *kj&m: Forschung, Schule, Bibliothek zu finden*. (AG Jugendliteratur und Medien - AJuM /Hrsg./)

Kinderbuch oder Bilderbuch) am Rande des Interesses der Literaturwissenschaft<sup>3</sup>, andererseits wird der Charakter des Erstlesebuches von verschiedenen voneinander isolierten Verlagen bestimmt, wobei ihre Forderungen an die Gestalt des Erstlesebuches nicht einheitlich sind. Jeder Verlag berücksichtigt und fördert eigene Kriterien des Erstlesebuches.<sup>4</sup> Die von Verlagen eingehaltenen Kriterien beruhen dabei nur teilweise auf Erkenntnissen und Anweisungen der Wissenschaft.<sup>5</sup> Die Kontakte zwischen den Verlagen und den Wissenschaftlern scheinen eher oberflächlich zu sein. Zur Betrachtung des Erstlesebuches soll noch ergänzt werden, dass andere Akteure der literarischen Handlung, bspw. Eltern oder LehrerInnen, das Begriff Erstlesebuch anders verstehen können.

Die ganze Arbeit ist in drei Hauptteile aufgeteilt. Der erste Hauptteil der Arbeit wird den theoretischen Ausgangspunkten gewidmet, wobei dieser in sieben Kapitel mit weiteren Schwerpunkten gegliedert wird: angewandte Begriffe zur Beschreibung des Erstlesebuches; Lesbarkeit; Kinderliteratur; Leseanfängerliteratur; Erstlesebuch; Erstlesebuchmarkt und Erstlesereihen mit Schwierigkeitsstufen; Textschwierigkeit; Theorie des Leseanfangs und der kindliche Leseanfänger. Das Thema Textschwierigkeit ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung in dem Sinne, dass es in der Zukunft dazu beibringen soll, eine für die deutsche Sprache allgemein geltende Textschwierigkeitsskala zu entwickeln. Dabei wird vorausgesetzt, dass auch für Texte im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine Schwierigkeitsskala entwickelt werden kann, die sich von der Schwierigkeitsskala der Texte für Muttersprachler abhebt.

Den Kern dieser Arbeit stellt der zweite Hauptteil dar. Es ist nämlich der Teil, in dem sechs gewählte Erstlesebücher analysiert werden. Im ersten Schritt werden die Erstlesebücher unter dem Aspekt der Literaturwissenschaft kurz untersucht, das bedeutet, dass drei textbildende Komponente kommentiert werden: die thematische, die

---

<sup>3</sup> Für solche Behauptungen spricht die geringe Anzahl von Fachlektüren, die das Erstlesebuch als ein autonomes Literaturgebiet anerkennen, bzw. sich mit dem Erstlesebuch überhaupt beschäftigen. Ein der wenigen Bücher, die das Thema Erstlesebuch erwähnen, ist die umfangreiche Publikation *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch* aus dem Jahre 2012 oder Hanz-Heino Ewers' Monographie *Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht: Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert* (2013).

<sup>4</sup> Die von einigen Verlagen angegebenen Kriterien der Aufteilung der Erstlesebücher in bestimmte Stufen werden im Kapitel 2.5 *Erstlesebuchmarkt: Erstlesereihen mit Schwierigkeitsstufen* näher behandelt.

<sup>5</sup> Siehe Subkapitel 2.5.1 über den von Verlagen angewandten Schwierigkeitskriterien.

textarchitektonische (Komposition) und die sprachliche. Im zweiten Schritt werden dann ausgewählte Textausschnitte aus den Erstlesebüchern detailliert aus der Perspektive der Lesbarkeit beschrieben. Durch diesen zweiten Teil der Analyse werden die spezifischen Züge des im Erstlesebuch enthaltenen Sprachmaterial offenbart. An die Lesbarkeitsanalyse wird noch ein kurzer Kommentar zur graphischen Seite der Erstlesebücher angeschlossen. Mittels des analytischen Teils soll das obengenannte Ziel der Arbeit erreicht werden, das heißt den gegenwärtigen Charakter der Buchgattung Erstlesebuch im Bezug auf die Lesbarkeit und Leseanfänger zu beschreiben.

Im dritten Hauptteil der Arbeit wird die Analyse mit einer empirischen Forschung ergänzt.<sup>6</sup> Unterstützt von den Ergebnissen der Forschung wird dann vorgeschlagen, für welche Leseanfänger die Textschwierigkeit der gewählten Erstlesebücher geeignet sei. Dabei werden mögliche allgemein geltende Kriterien formuliert, die die Lesbarkeit der Erstlesebücher für Leseanfänger wesentlich beeinflussen. Diese Kriterien können folgend beim Entwickeln von Textschwierigkeitsskala der deutschen Erstlesebücher genutzt werden.

## ***1.2 Motivation***

Die Motivation für die Auswahl dieses Themas war meine Begegnung mit dem englischen Lesekonzept *Leveled Reading*. An den englischen Grundschulen ist es bereits üblich, dass die Leseanfänger diejenigen Erstlesebücher lesen sollen, die in der Schulbibliothek nach einer Textschwierigkeitsskala in mehrere Niveaus aufgeteilt werden. Jedes Kind befindet sich auf eigenem Schwierigkeitsniveau und je nach dem hat es die Möglichkeit, seinem Niveau entsprechende Bücher zum Lesen auszuwählen, bis ihm sein Lehrer/ seine Lehrerin empfiehlt, in die nächste, anspruchsvollere Stufe aufzusteigen.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Im Anhang sind dazu Dokumente aus der Vorbereitungsphase der Forschung sowie einige Ausgaben der Forschung zu finden, unter anderem auch zwei aufgeschriebene Aufnahmen der Kinder-Nacherzählung (die Aufnahmen selbst können aus Privatschutzgründen nicht veröffentlicht werden).

<sup>7</sup> An der Prague British School wurde beispielsweise das *Fountas & Pinell Text Level Gradient* eingesetzt. Den Schulen stehen aber auch andere Lesekonzepte zur Verfügung. Die Umsetzung von Lesekonzepten in die Praxis bleibt im Rahmen der Schule als Institution. Daher trägt die Verantwortung für die Auswirkungen des konkreten Lesekonzepts auf das Leselernen der Schüler auch die Schule.

An dieser Stelle wird von mir die These formuliert, dass die für Erstlesebücher geltenden Schwierigkeitskriterien auch dann eingesetzt werden können, wenn man im Bereich des Fremdsprachenunterrichts tätig ist. Natürlich mit gewisser Anpassung nicht nur an den Stand der Sprachkenntnisse im Sinne des Wortschatzes und grammatischer Strukturen, sondern auch an das Alter. Ich setzte voraus, dass man als LehrerIn eine Menge von Büchern einsammeln und diese dann nach bestimmten Schwierigkeitskriterien so sortieren kann, dass ein für die SchülerInnen geeignetes System von (nach Schwierigkeitsgrad aufgeteilten) Büchern entsteht. Als Deutschlehrerin würde ich nämlich so ein System von nach einer Textschwierigkeitsskala angeordneten Büchern gerne haben und das motiviert mich diese Arbeit zu schreiben. Doch die Thematik bleibt weiter unbearbeitet und stellt für mich eine der möglichen Forschungsperspektiven dar.

### ***1.3 Detaillierte Beschreibung des Ziels und der Arbeitsmethoden***

Die Anfänge der Erstlesebücher im heutigen Sinne des Wortes und im deutschsprachigen Raum gehen auf die Arbeiten von Peter Conrady und Herbert Ossowski, also auf das Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück (Schweikart, 2011, S. 3) und seit den 90er Jahren setzten sie sich auf dem Buchmarkt immer mehr durch. Nichtsdestoweniger bleiben sowohl der Charakter, als auch die Begriffsbestimmung des Erstlesebuches auch nach vierzig Jahren seit seiner Entstehung in der Phase des Herauskristallisierens und somit in der Phase einer gewissen Unklarheit. Eine Begriffsbestimmung des Erstlesebuches ist bspw. in Ewers (2013, S. 106) als Randbemerkung in den Fußnoten zu finden. Die Konturen dieser relativ neuen Buchgattung scheinen schwer erkenntlich, vor allem im Vergleich zum Kinderbuch. Dazu trägt bei, dass es bisher keine Sekundärliteratur ausschließlich über das Erstlesebuch gibt.<sup>8</sup>

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, den Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches vorzustellen und dies mit besonderer Rücksicht auf das Sprachmaterial des Textes im Zusammenhang mit der Lesbarkeit für Leseanfänger. Es wird auch die

---

<sup>8</sup> JOSTIG, Petra. (Professorin an der Universität Bielefeld) *Re: Erstlesebuch: eine Bitte um Rat* [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2016-06-29 [zit. 2016-06-29].

formale Seite der Erstlesebücher berücksichtigt, die als graphisch-technische Ausstattung des Buches bestimmt wird. Anhand der Beschreibung von den gewählten Erstlesebüchern wird versucht, die Lesbarkeit dieser Bücher zu erörtern.

Die Methoden, durch welche das gesetzte Ziel erreicht werden soll, sind den konkreten Kapiteln angepasst. Die angewandten Begriffe zur Beschreibung des Erstlesebuches wurden mittels der ermittelten Aspekte aus der Fachliteratur über Leserpsychologie und Lesbarkeit (vor allem von Norbert Groeben, Vladimír Smetáček), über Textlinguistik (vor allem von Tamara Bučková, Heinz Vater) und über Literaturwissenschaft, bzw. Kinderliteratur (vor allem aus Monographien über Kinder- und Jugendliteratur von einem Autorenkollektiv um Günter Lange<sup>9</sup>) abgegrenzt.

Da keine Monographie, die ausschließlich dem Erstlesebuch gewidmet wäre, zur Verfügung steht, stellt die Methodik für die Erfassung des Kapitels über das Erstlesebuch vor allem das Recherchieren in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen dar: Internetartikel über das Erstlesebuch (Peter Conrady, Ralf Schweikart), verfügbare Verlagsdokumente, Anmerkungen zum Erstlesebuch in der kinderliterarischen Fachlektüre, sprachheilpädagogische und didaktische Fachliteratur und Materialien zum Thema Lesen. Gleichzeitig wird das Kapitel über das Erstlesebuch durch Informationen, die ich mittels persönlicher E-Mail-Kommunikation mit Verlagen und mit literarischen Institutionen gewonnen habe, ergänzt.

Das Kapitel über Textschwierigkeit stützt sich wieder vor allem auf Recherchieren in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen, in diesem Fall handelt es sich sowohl um Monographien: Carsten Gansel (das Gebiet der Kinderliteratur), Groeben (der Bereich der Leserpsychologie), Karin Reber – Wilma Schönauer-Schneider (die Problematik der Sprachheilpädagogik), Smetáček (das Gebiet der Lesbarkeitsforschung), als auch um Internetartikel: Conrady, Irene C. Fountas – Gay Su Pinnell (Bereiche der Lese- und Literaturdidaktik). Zum Bearbeiten des Kapitels über Leseanfänger wurden vorwiegend Monographien von tschechischen Wissenschaftlern, die sich mit dem Thema Lesen beschäftigten (Smetáček, Otakar Chaloupka, Bohuslav Koutník), verwendet. Die wissenschaftliche Breite der gewählten Fachlektüre lässt sich aufgrund des interdisziplinären Charakters des Erstlesebuches erklären. Die

---

<sup>9</sup> Siehe Literaturverzeichnis.

Interdisziplinarität des Erstlesebuches wird im separaten Kapitel über das Erstlesebuch näher betrachtet.

Für das Bearbeiten des praktischen Teiles der Arbeit wurde andere Methodik eingesetzt und zwar eine zweidimensionale Analyse. Erster Teil der Analyse beruht auf dem Kommentieren der Erstlesebücher als literarischer Texte mittels Untersuchen von drei Textkomponenten, so wie es an der Karls-Universität von Tamara Bučková geleitet wird. Im zweiten Teil werden die Erstlesebücher als Leselerntexte aus der Sicht der Lesbarkeit untersucht, wobei isoliertere Textumfänge aus ausgewählten Erstlesebüchern nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden. In der Schlusspassage der Analyse wird auch kurz die formale Seite der Erstlesebücher angesprochen. Diese komplexe Lesbarkeitsanalyse wird am Beispiel von sechs gewählten Erstlesebüchern durchgeführt, die ab dem Jahr 2000 auf dem Markt (neu)herausgegeben wurden.

Die angewandte Vorgehensweise wird überdies durch eine empirische Forschung ergänzt. Die Leseforschung wurde bei Schülern aus zweiten und dritten Klassen einer Volksschule in Österreich durchgeführt. Den Gegenstand der Leseforschung bildete die Relation zwischen den Texten, die auf der einen Seite inhaltlich ähnlich waren, doch auf der anderen Seite sprachlich eine unterschiedliche Schwierigkeit auswiesen. Die Leseanfänger-Probanden sollten denjenigen Text bezeichnen, der ihnen leichter zum Lesen fiel. Die sprachlich vereinfachte Textvariante wurde von der Autorin dieser Arbeit verfasst. Es bleibt ein Desiderat, dass die Leseforschung die Validität der angewandten Lesbarkeitskriterien überprüft.

## 2. Theoretische Ausgangspunkte

### 2.1 *Angewandte Begriffe*

Das Phänomen des Erstlesebuches ist interdisziplinärer Natur und daher ziemlich kompliziert zu erfassen. In der Phase der Produktion eines Erstlesebuches, das im Rahmen einer kinderliterarischen Reihe herausgegeben wird, steht sein Charakter unter Einfluss von folgenden wissenschaftlichen Aspekten:

- unter dem literaturwissenschaftlichen Aspekt: die SchriftstellerInnen sind mit dem Bereich Literatur mehr oder weniger vertraut;
- unter dem sprachwissenschaftlichen Aspekt: die Schriftsteller berücksichtigen beim Schreiben den kindlichen Leseanfänger als Rezipienten, was sich in der Auswahl von sprachlichen Mitteln widerspiegelt;
- unter dem Aspekt der Lesepsychologie, Lesbarkeits-/ Textverständnisforschung, Pädagogik, Lese-/ Literaturdidaktik: Verlage formulieren nach Erkenntnissen dieser Wissenschaften die Schwierigkeitskriterien des Erstlesebuches, welche die SchriftstellerInnen berücksichtigen sollten;
- unter dem Aspekt der Medienwissenschaft: Verlage bereiten das Erstlesebuch als Medium vor, das spezifische Eigenschaften (Leseanfänger orientiert) und eine spezielle Funktion haben soll (Interesse am Kauf bei den Kunden zu wecken).

Das Erstlesebuch in Form des textbringenden Mediums kann in das Interesse von allen erwähnten Wissenschaften geraten. Dem entsprechend ist es notwendig, für Zwecke dieser Arbeit einige Begriffe zu erklären. Aus der Sicht der Linguistik wird ein Text abgegrenzt und aus der Perspektive der Literatur dann ein literarischer Text, Großgattung, Gattung, Genre und Buchgattung. Die Begriffe Lesbarkeit, Kinderliteratur und Leseanfängerliteratur werden wegen ihrer Komplexität in einem separaten Kapitel behandelt.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Der Lesbarkeit widmet sich das Kapitel 2.2, der Kinderliteratur dann das Kapitel 2.3.

## **Text**

Was ein Text (lat. *textus* = Gewebe, Geflecht) ist, lässt sich nicht leicht beantworten. Eine einheitliche wissenschaftliche Begriffsbestimmung gibt es nicht. Die Frage nach der Natur eines Textes liegt in der Kompetenz von Textwissenschaft, welche mehrere wissenschaftliche Disziplinen umfasst: Rhetorik, Theologie, Jurisprudenz, Psychologie, Pädagogik, Literaturwissenschaft, Textlinguistik. (Vater, 2001, S. 9)

Bei der Textdefinition werden oft die strukturlinguistische und die kommunikativ-pragmatische Auffassung angewandt. Aus der Sicht der Strukturlinguistik ist Text als Grundeinheit der höchst gelegenen bedeutungsbildenden Ebene der Strukturlinguistik (Systemlinguistik) zu verstehen. Diese sprachliche Einheit wird dabei durch das Materielle sowie Inhaltliche gekennzeichnet und trägt paradigmatische und syntagmatische Beziehungen in sich. Gleichzeitig bringt ihren Adressaten eine Botschaft, immanent beinhaltet Intertextualität in sich und weist bestimmte Funktionalität auf.<sup>11</sup>

Für die Zwecke dieser Arbeit wird Text aus der Sicht der Strukturlinguistik angesehen, das heißt als ein strukturiertes Gewebe aus dem Text untergeordneten sprachlichen Einheiten, die als Zusammengeflecht eine bestimmte Funktion, bzw. Funktionen haben. Für die Zwecke der Lesbarkeitsanalyse wurde bei der Auswahl von Textausschnitten aus Erstlesebüchern Text als „über die Satzgrenze hinaus zusammenhängende Folge sprachlicher Einheiten“ (Bučková, 2005, Slide 9) betrachtet.

## **Literarischer Text**

Literarischer Text gehört zum Bereich der Literaturwissenschaft und im Unterschied zu nicht-literarischen Texten wird dadurch gekennzeichnet, dass seine Hauptfunktion ästhetischer Natur ist. Strelka (1998) definiert literarischen Text folgendermaßen:

„Die (symbolischen) Sprachzeichen des literarischen Textes drücken ihren Sinn dadurch aus, daß sie ihn geistig zur Anschauung bringen. Sie weisen nicht direkt über sich hinaus auf Dinge, sondern das Ausdrückende fällt mit dem darstellend Ausgedrückten in eins zusammen, im

---

<sup>11</sup> Die in diesem Absatz erhaltenen Informationen wurden im Rahmen des Seminars Textlinguistik unter Leitung von Tamara Bučková am Lehrstuhl für Germanistik an der Karlsuniversität in Prag im Wintersemester 2014/2015 gewonnen.

gesamten Zeichengewebe der literarischen Sprache, das nicht allein aus Worten besteht.“ (Strelka, 1998, S. 3)

Als eine wichtige Qualität des literarischen Textes zeigt sich also neben der spezifischen Weltreflektion die literarisch verwendete Sprache. „Selbstreferentialität als ‚Normalfall‘ der Sprache [...] wird in wissenschaftlichen und Alltagsdiskursen vermieden, in Literatur aber zugelassen.“ (Winko, 2009, S. 385)

Zum Charakter der literarischen Sprache wird noch im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* erwähnt, dass es sich um „eine sprachliche Varietät“ handelt, „die in einer Kultur als poetisch angesehen wird und sofern von der Standardsprache [...] und anderen sprachlichen Varietäten unterscheiden ist. Literarische Ästhetizität ist dabei als eine sprachliche Funktion aufzufassen, die sich nicht im Sprachsystem, sondern im Sprachgebrauch manifestiert (Poetizität).“ (de Gruyter, 2007, 477-178)

Für die Begriffsabgrenzung von literarischem Text sind in dieser Arbeit die ästhetische, bzw. ästhetisch-informative Primärfunktion und die literarisch angewandte Sprache entscheidend. In Opposition zum Terminus literarischer Text wird für die nicht-literarische Texte der Begriff Gebrauchstext verwendet. (Vater, 2001, S. 162) Diese Begriffsopposition wird in dieser Arbeit befolgt.

### **Genre, bzw. Gattung und Großgattung**

Der Begriff Genre „wird sowohl synonym zu ›Gattung‹ als auch zur Unterscheidung von Textformen innerhalb einer Gattung verwendet.“ (Burdorf et al., 2007, S. 275) Zum Beispiel im Buch *Grundbegriffe der Literatur* (Bantel – Schaefer, 2001) ist zur Charakteristik des Begriffes Gattung Folgendes zu lesen:

„Gattung bezeichnet zwei verschiedene terminologische Bereiche der Lit.wissenschaft: a) die Arten und Formen der Dichtung wie → *Elegie*, → *Ballade*, → *Tragödie*, → *Novelle* usw., b) die Grundformen der Dichtung überhaupt: → *das Lyrische*, → *das Epische* und das Dramatische (→ *Drama*).“ (Bantel – Schaefer, 2001, S. 53)

In dieser Arbeit werden die Begriffe Gattung und Genre synonymisch gebraucht. Für die Grundformen der Dichtung wird jedoch der Begriff Großgattung vorbehalten, wobei diesem zwei Modi zugestehen werden: die klassische Triade Lyrik, Epik, Drama (Modus 1) und die nicht-klassische Triade Poesie, Prosa, Drama (Modus 2). (Peterka,

2007, S. 242) Genres und Gattungen (Roman, Erzählung, Ballade etc.) werden hingegen als spezifische Formen innerhalb der Großgattungen betrachtet. Diese können weiter spezifisch präzisiert werden (phantastischer Roman, Tiergeschichte usw.). Diese Begriffsbestimmung wird in der Erstlesebuchsanalyse beim Kommentieren der Erstlesebücher aus der Sicht der Literaturwissenschaft verwendet.

## **Buchgattung**

Das Wort Gattung im Begriff Buchgattung weist auf eine besondere Konstitution des Buches hin. Um über eine Buchgattung sprechen zu können, soll es eine Gruppe von Büchern geben, die sich durch objektivierbare Merkmale von anderen Büchern unterscheiden. Daher wird in dieser Arbeit der Begriff Buchgattung für die Bezeichnung spezieller Buchauffassungen (inkl. Text, Illustrationen, Buchdruckmittel etc.) verwendet. Buch als ein textbringendes Medium und der im Buch beinhaltete Text stehen unter beiderseitigen Einfluss zueinander. Eine Fachlektüre zu diesem Thema gibt es, soweit die Informationen der Autorin dieser Arbeit ausreichen, nicht.

## **2.2 Zum Begriff Lesbarkeit**

Die Erforschung der Lesbarkeit ist Gegenstand von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Lesen beschäftigen, z. B. Typographie, Leserpsychologie, Linguistik (v. a. Textlinguistik). (König, 2004, S. 17, 20) Innerhalb der Leserpsychologie und der Textlinguistik begegnet man dem Begriff Lesbarkeit im gleichen Wortfeld mit Begriffen Textverständnis und Textverständlichkeit.<sup>12</sup> Der Charakterbestand der Lesbarkeit lässt sich im Vergleich zu Textverständlichkeit illustrieren:

„Im Bereich Textverständlichkeit, der sich mit den Merkmalen eines Textes beschäftigt, die das Verstehen erleichtern oder erschweren, ist die klassische Lesbarkeitsforschung angesiedelt. Von den vier Dimensionen der Textverständlichkeit – sprachliche Einfachheit, semantische Kürze / Redundanz, kognitive Gliederung / Ordnung und motivationale Stimulanz – hat die Lesbarkeitsforschung nur die erste zum Thema.“ (ibidem)

---

<sup>12</sup> Textverständnis ist vom Potential des Lesers abhängig, Textverständlichkeit wiederum vom Potential des Textes.

Im Unterschied zu allgemeiner Textverständlichkeitsforschung, konzentriert sich also Lesbarkeitsforschung nicht auf das Inhaltliche von einem Text, sondern ausschließlich auf sprachliche Oberflächenstrukturen, mittels der sich das Inhaltliche für den Leser aktiviert.

Erforschung von Lesbarkeit, Textverständlichkeit und Textverständnis wird in der Forschungspraxis oft kombiniert. Beim Lesbarkeitsansatz versucht man Textmerkmale quantitativ zu analysieren und somit leichte von schwierigen Texten zu unterscheiden. Dabei bleibt „man streng an beobachtbaren Merkmalen der Textoberfläche, z. B. Worthäufigkeit, Wortlänge, Satzlänge [...].“ (Zimmer, 1996, S. 273)

„Die Lesbarkeit eines Textes thematisiert also vor allem jene Merkmale der sprachlichen Oberflächenstruktur, die zur Leichtigkeit und Schnelligkeit des Textverstehens im Sinne der Identifizierung der ‚Wort-für-Wort-Bedeutung‘ (‚literal meaning‘) beitragen.“ (Groeben, 1982 S. 173-174)

Mit dem Begriff Lesbarkeit hängt noch der Begriff Leserlichkeit zusammen. Als Leserlichkeit klassifiziert Groeben (1982) die Wirkung von typographischen Merkmalen gedruckter Texte und weist dieser den Status vom Teilaspekt und zugleich von der Vorstufe zur Lesbarkeit zu.<sup>13</sup> (ibidem, S. 174)

Was den Zusammenhang zwischen Lesbarkeit und Textschwierigkeit angeht, wird in dieser Arbeit Lesbarkeit als eine Kategorie der Textschwierigkeit bestimmt und zwar wird diese, in der Übereinstimmung mit Groeben (1982), als Textoberflächenstruktur, die zur Erleichterung des Textverstehens als Wort-für-Wort-Identifizierung beiträgt, klassifiziert.

Als Grundeinheit fürs Messen der Lesbarkeit wird auf dem Gebiet der Lesbarkeitsforschungen entweder ein Wort (als durch Abstände isolierte Zeichenfolge) oder ein Satz (als Wortfolge von einem Endzeichen zu einem anderen Endzeichen) bestimmt. Fürs Messen der Textschwierigkeit von Kindertexten ist allerdings der Satz als Textmerkmal problematisch. Sätze sind sehr variabel und weisen bei Änderungen an der Textprobe deutliche Änderungen auf. Überdies, wenn ein Satz aus mehreren

---

<sup>13</sup> Diese Arbeit akzeptiert diese Betrachtung der Leserlichkeit, aber widmet sich dieser Buchdimension nicht.

Satzverbindungen besteht, muss seine Satzlänge kein Zeichen der Textschwierigkeit sein. (Smetáček, 1973, S. 57)

Aus der sprachwissenschaftlichen Syntaxperspektive ist **der Satz** als eine kommunikative Einheit zu verstehen, die nach ihrer Korrektheit zu beurteilen ist, immer ein finites Verb enthält, ein Thema und ein Rhema hat und dabei inhaltlich selbstständig und geschlossen ist. Im Unterschied zu Sätzen kategorisiert man noch kommunikative Einheiten, die nach ihrem Verständigungszweck zu beurteilen sind und ein finites Verb nicht enthalten müssen (z. B. Ausrufungen, Begrüßungen usw.). Diese nennt man Äußerungen. In der Lesbarkeitsforschung wird also im Unterschied zur Linguistik als Satz sowohl der sprachwissenschaftliche Satz, als auch die sprachwissenschaftliche Äußerung verstanden.

Auch **das Wort** wird in der Lesbarkeitsforschung anders als in der Linguistik angesehen. In der Sprachwissenschaft entspricht ein Wort einem freien Morphem, das entweder grammatischer, oder lexikalischer Natur ist und in Wörterbüchern eingetragen ist. Freie grammatische Morpheme haben vor allem deiktische Funktion (Zeigefunktion). Freie lexikalische Morpheme sind kontextunabhängig auf bestimmte Gegenstände und Erscheinungen der außersprachlichen Realität bezogen. Jedes Wort ist als sprachliches Zeichen zweiseitig: hat die formale (materielle) und die inhaltliche (begriffliche) Seite. Die formale Seite des Wortes kann eingliedrig oder mehrgliedrig sein (z. B. *Weißes Haus*: zwei Formanten entsprechen einem Gegenstand der außersprachlichen Realität). Diese Tatsache ist wichtig, um den Unterschied zwischen der Perspektive der Linguistik und der Perspektive der Lesbarkeit zu bestimmen. Bei der Lesbarkeitsforschung zählt man nämlich als Wort die einzelnen Formanten getrennt von der inhaltlichen Seite des Wortes.

Im Zusammenhang mit der Lesbarkeit lässt sich das Erstlesebuch aus der Sicht der Textlinguistik mithilfe der textbildenden Komponenten (d. h. der thematischen Komponente, der Komposition und der sprachlichen Komponente) illustrieren. Lesbarkeit bezieht sich auf die Oberflächenstruktur der sprachlichen Komponente eines Textes.

Bei der Lesbarkeitsanalyse muss man von Text über Satz bis zum Wort gehen und das Wort als Ausgangspunkt nehmen, denn das Wort ist das entscheidende Element fürs Stolpern oder Weiterlesen des Leseanfängers.

### **2.3 Zum Begriff Kinderliteratur und Leseanfängerliteratur**

Weil das Kerngebiet dieser Arbeit darauf beruht, eine Auswahl von Erstlesebüchern zu untersuchen, bzw. Texte einer speziellen Buchgattung isoliert von anderen Texten zu analysieren, empfiehlt es sich, die relativ neue Buchgattung Erstlesebuch zuerst in die Kinderliteratur und in die Gesamtheit von allen Texten einzuordnen und demnach das Erstlesebuch als Repräsentanten der Leseanfängerliteratur vorzustellen. Somit kommen Merkmale ans Licht, die das Erstlesebuch von gewöhnlichen Kinderbüchern und darüber hinaus auch von literarischen Texten allgemein unterscheiden.

Es wird auch gezeigt, dass einige Erstlesebücher rein literarischer Natur sind und gleichzeitig als Erstlesebücher angewandt werden können (z. B. Franzgeschichten von Christiane Nöstlinger), wobei andere Erstlesebücher nur teilweise der Literatur zu ordnen sind und eher den Leselerntexten ähneln (z. B. *Die rote Gitarre* von Gerald Jatzek)<sup>14</sup>. Diese hauptsächlich lesedidaktisch orientierten Erstlesebücher sind vor allem in den ersten Schwierigkeitsstufen der Erstlesereihen zu finden.

#### **2.3.1 Begriffsabgrenzung der Kinder- und Jugendliteratur**

Im deutschsprachigen Raum werden die Bücher für Kinder und Jugendliche gewöhnlich vom Buchmarkt (Verlagen, Buchladen, Büchereien) nach dem Alter gegliedert. Diese, s. g. Altersstufengliederung, sieht üblich folgendermaßen aus: Bücher für Kinder ab 2, ab 4, ab 6, ab 8 und ab 10 Jahre, Bücher für Jugendliche ab 12, ab 14, ab 16 Jahre. (Ewers, 2012, S. 10) Weil das Erstlesebuch als Buch für Kinder im

---

<sup>14</sup> JATZEK, Gerald. *Die rote Gitarre*. 3. Auflage. Wien: G&G Verlag, 2012. ISBN: 978-3-7074-1180-5. Verfügbar unter <[http://issuu-downloader.abuoday.com/view.php?url=ggverlag/docs/die\\_rote\\_gitarre\\_fertig/1](http://issuu-downloader.abuoday.com/view.php?url=ggverlag/docs/die_rote_gitarre_fertig/1)>

Grundschulalter vorgesehen wird (ibidem, S. 10), liegt es nahe, sich dem Begriff der Kinderliteratur zu nähern und diese getrennt von der Jugendliteratur zu betrachten.

Die Aussagen über Kinderliteratur können jedoch, mit bestimmter Anpassung, auch auf die Jugendliteratur bezogen werden. Sehr oft werden in der Fachlektüre daher beide Bereiche unter der Abkürzung KJL zusammengeschliffen.

Eine definitive Definition von Kinder- und Jugendliteratur (weiter nur KJL) findet man in der Fachlektüre nicht. „Es gibt mehrere Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur“ (Ewers, 2012, S. 3), die auf unterschiedlichen Perspektiven beruhen. Mikulášová (2011, S. 7) spricht von verschiedenen Strategien bei der Festlegung des Begriffes der KJL.

Die verschiedenen Strategien bei der Festlegung des Begriffes KJL kommen natürlicher Weise zum Ergebnis in Form von einer Begriffsbestimmung. Mikulášová (2011, S. 10-11) fasst in einer linearen Aufzählung die in der KJL-Forschung durchgesetzten Festlegungen des Begriffes KJL folgendermaßen zusammen:

- die intentionale KJL (in der neuen, von Ewers /2007/ eingeführten, Auffassung die intendierte KJL);<sup>15</sup>
- die spezifische KJL (nach Ewers /2007/ die originäre KJL);<sup>16</sup>
- Kinder- und Jugendlektüre (nach Ewers /2007/ die faktische KJL);<sup>17</sup>
- KJL als Symbolsystem<sup>18</sup>, zu dem die drei hier aufgeführten Subsysteme gezählt werden können und
- KJL als System (Handlung- und Sozialsystem)<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Bei diesem Ansatz fokussiert man auf solche Literatur, die von Erwachsenen als kinder-/ jugendgemäß angesehen wird.

<sup>16</sup> Unter dieser Perspektive ist diejenige Literatur (fiktionale und nichtfiktionale Texte) zu finden, die extra für Kinder/Jugendliche geschrieben wurde.

<sup>17</sup> Von dieser Perspektive aus konzentrieren sich die Forscher auf solche Literatur, die von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gelesen wird.

<sup>18</sup> KJL wird als Textsorte gefasst, das heißt als eine Menge von Texten, die über bestimmte Merkmale verfügen müssen, um diese als die KJL-Texte ansehen zu können. (Mikulášová, 2011, S. 9-10) Bei der Betrachtung der KJL als Symbolsystem werden die KJL-Texte als ein System betrachtet, das die Realität durch symbolische Repräsentanten wiederspiegelt.

Die Betrachtung der KJL als Handlungssystem wird im deutschsprachigen Raum als Subsystem der KJL, bzw. als Teilsystem des gesellschaftlichen Handlungs- und Sozialsystems „Literatur“ betrachtet. Diese Betrachtung wird im Kapitel 2.4 über das Erstlesebuch zur Beschreibung seines theoretischen Charakters verwendet.

**Zum Zwecke dieser Arbeit werden die drei Adressaten orientierten KJL-Korpusse des KJL-Symbolsystems unter eine Begriffsabgrenzung synthetisiert und zwar so, dass KJL eine Menge von literarischen Texten ist, die sich in verschiedener Art und Weise auf Kinder und Jugendliche als Rezipienten beziehen. Dabei ist die bestimmte Art der Beziehung als ein Filter (ein Kriterium) denkbar, unter welchem man die Gesamtliteratur betrachtet und aus ihr ein spezifisches Korpus der Texte isoliert.<sup>20</sup> Die Korpusse der KJL können weiter unter anderen Kriterien noch präzisiert werden. Zum Beispiel nach dem Zweck der Texte: Erziehungsliteratur, Anfängerliteratur usw.**

In den letzten Jahren rückt in den Vordergrund des Interesses die Leseanfängerliteratur als eine geeignete Komponente der Bildung, denn diese fördert den Lesekompetenzerwerb und somit öffnet „die Tür zur Welt der Literatur“.<sup>21</sup> Ewers (2005, S. 8) spricht im Zusammenhang damit von der „Bestimmung von Kinder- und Jugendliteratur als Anfänger-, als Einstiegsliteratur“.

Auch diese Betrachtung rechnet mit den Kindern als Rezipienten. Hervorgebracht ist bei dieser Anschauung die literarästhetische Bildungsfunktion, deren Zweck es ist, den Lesern die Regel des literarischen Systems in einer erträglichen Art und Weise beizubringen. Soll dieses literarische Lernen erfolgreich abgeschlossen werden, müssen die Texte diesem Zweck angepasst werden, das heißt bestimmte

---

<sup>19</sup> Aus dieser Perspektive betrachtet man die KJL als ein spezifisches System, das auf dem Umgehen mit den KJL-Büchern beruht. Gemeint ist damit der Weg des vom Autor beendeten Werkes über verschiedene kulturelle und soziale Institutionen (Verlag, Familie, Schule, Bibliothek usw.) zu seinen Adressaten (zu Kindern und Jugendlichen). Die damit verbundenen Prozesse werden als Handlungssystem angesehen.

<sup>20</sup> Originäre KJL: Kinder als Rezipienten in der Phase der Textproduktion; intendierte KJL: Kinder als gewünschte Rezipienten; faktische KJL: Kinder und Jugendliche als tatsächliche Rezipienten.

<sup>21</sup> Diese Behauptung beruht auf einer Konsultation mit der Betreuerin dieser Arbeit, PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Voraussetzungen wie Einfachheit, Redundanz, Regelhaftigkeit, Nähe zur Mündlichkeit etc. erfüllen. (ibidem)

Als ein auffälliger Repräsentant der Anfänger-, bzw. Einstiegsliteratur kann einem die Buchgattung Erstlesebuch einfallen. Diese Vermutung wäre aber nur teilweise richtig, denn das Ziel des Erstlesebuches heißt: „Herausbildung einer nicht primär literaturbezogenen, sondern einer allgemein basalen Lesekompetenz.“ (Ewers – Weinmann, 2002, S. 459) Die Begriffsbestimmung des Erstlesebuches wird im Kapitelteil 2.3 über das Erstlesebuch ausführlich behandelt.

### **2.3.2 Zu den Merkmalen der Kinderliteratur**

Was die Kinderliteratur betrifft, kann ihr bedeutendstes Spezifikum darin gesehen werden, dass das Kind in der (wenn auch nur gedachten) Position des Rezipienten auftaucht. Zu den Hauptfunktionen der Kinderliteratur gehört es den Einstieg in die Schriftkultur zu gewährleisten. Was die originäre und in den meisten Fällen auch intendierte Kinderliteratur betrifft, ergeben sich die spezifischen Merkmale dieser Texte davon aus, dass sie durch die Rezipienten-Orientierung determiniert sind.

Kinderliteratur wird als „eine besondere ‚Textsorte‘ angesehen, die an bestimmten Textmerkmalen erkennbar ist: Einfachheit, Linearität, Regelhaftigkeit, Handlungsdominanz, Identifikation, typisierende Figurengestaltung, Leseranreden, Schriftgröße, Illustrationen.“ (Gansel, 1999, S. 8) Die zitierten spezifischen Textmerkmale (die zusammen eine bestimmte Textstruktur aufbauen) bilden einen Teil der Textgattungsbasis. (ibidem) Der zweite Teil der Textgattung-Basis wird durch die auf Kinder bezogene textinhaltliche Botschaft bestimmt. So bilden diese Texte ein autonomes System (Subsystem) nicht nur innerhalb der Gesamtheit von allen Texten, sondern auch innerhalb der schönen Literatur.

### **2.3.3 Begriffsabgrenzung der Leseanfängerliteratur**

Nachdem die Begriffsabgrenzung von KJL, bzw. Kinderliteratur mit Rücksicht auf das Erstlesebuch behandelt und Kinderliteratur als Subsystem der Literatur vorgestellt wurde, wird nun darüber hinaus die Bemühung unternommen, das

Erstlesebuch als Repräsentanten der Leseanfängerliteratur im Bezug auf die Kinderliteratur einzuordnen.

Leseanfängerliteratur kann man analogisch der Kinderliteratur bestimmen, indem man aus der Gesamtheit von allen Texten (literarischen und nicht-literarischen) Texte für Leseanfänger isoliert und diese als Subsystem in Gesamtheit von allen Texten betrachtet. Als ein für sie typischer Repräsentant ist hier das Erstlesebuch zu nennen. Erstlesebücher beruhen nämlich zwar auf der Basis der Kinderbücher, aber unterscheiden sich davon durch ihren dominanten Zweck, die basale Lesekompetenz zu erwerben und/ oder zu fördern. Dieser Zweck beeinflusst die Gestalt von Erstlesebüchern mehr oder weniger je nachdem, welcher Schwierigkeitsstufe das konkrete Erstlesebuch zugeordnet ist. Je einfacher das Erstlesebuch zum Lesen sein soll, desto deutlicher tritt der lesedidaktische Zweck hervor.

Man kann Leseanfängertexte, zu denen auch Erstlesebücher gehören, auch Leselerntexte nennen, wenn man den Akzent nicht auf den Rezipienten, sondern auf den Zweck der Texte liegt.

Theoretisch ist hier eine Berührungsfläche mit der Lesedidaktik als einem Bestandteil der Literaturdidaktik im Sinne des Textverständnisses zu betrachten. Interaktiv orientierte Erstlesebücher können den Fibeln mit Fragen zur Textinterpretation ähneln. Dieses Thema wird allerdings in dieser Arbeit nicht näher bearbeitet.

Manche Leseanfängertexte, bspw. Leseübungen, sind den nicht-literarischen Texten zu ordnen, andere Leseanfängertexte, bspw. im Erstlesebuch enthaltene Erstlesetexte, gehören entweder sowohl den nicht-literarischen, als auch den literarischen Texten (z. B.: *Die rote Gitarre*), oder nur den rein literarischen Texten (z. B.: *Geschichten vom Franz*) an. Die Funktion der Erstlesebücher ist nicht nur basale Lesekompetenz zu erwerben oder zu fördern, sondern auch ästhetisch zu wirken.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Vater (2001, S. 161) macht noch darauf aufmerksam, dass man lange, bevor die Textlinguistik gab, Texte nach Klassen (nicht Sorten) geordnet hat und zählt nach Heinemann – Viehweger (1991, S. 132) diese Klassen auf. In der Aufzählung werden unter anderem literarische Gattungen und pädagogische Texte differenziert. Bei dieser Betrachtung würden Leseanfängertexte eher den pädagogischen Texten angehören.

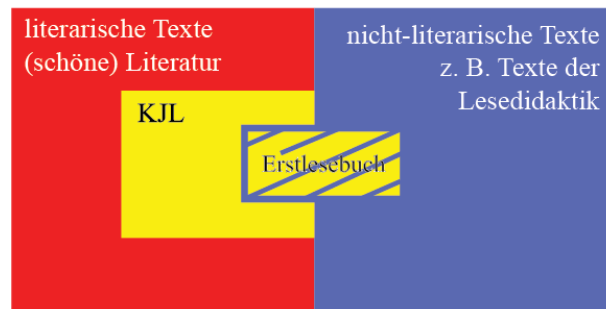
Ewers (2013) liegt bei der Bestimmung von Erstlese- und Leseanfängerliteratur den Akzent auf die spielerische Natur der Bücher für Leseanfänger und auf die kinderliterarische Herkunft dieser Bücher.

„Angesichts des dramatischen Funktionsverlustes im multimedialen Kinderalltag liegt es für die Kinderliteratur nahe, *eine* Funktion herauszustellen und publizistisch mit beträchtlichem Aufwand ins Spiel zu bringen, die unzertrennlich mit ihrem Charakter als Schriftmedium verknüpft ist: an ihr kann man Lesen lernen und die Lesefähigkeit vervollkommen. Letzteres war immer schon der Fall gewesen, doch hatte bislang niemand für erforderlich gehalten, diesen bei der Lektüre von Kinderbüchern herauspringenden Begleit- oder Nebeneffekt eigens herauszustellen, geschweige denn dafür eine eigene Buchgattung zu entwickeln.“ (Ewers, 2013, S. 106)

In dieser Arbeit wird die spielerische Natur der Leseanfängerliteratur nicht als das prägende Spezifikum dieser Literatur betrachtet. Die spielerische Natur wird jedoch als Bestandteil des Erstlesebuch-Charakters angesehen.

Im Rahmen der Kinderliteratur und der Leseanfängerliteratur bildet das Erstlesebuch eine selbstständige Buchgattung, die über einige kinderliterarische Genres verfügt.

**Abb. 2: Erstlesebuch an der Grenze zwischen der KJL und nicht-literarischen Texten<sup>23</sup>**



### 2.3.4 Genres und Buchgattungen der Kinderliteratur und der Leseanfängerliteratur

Die Kinderliteratur hat an allen drei Großgattungen und analogisch zur Literatur für Erwachsene auch an den Genres Anteil. (Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, 1984, S. 432-433) Überdies verfügt die Kinderliteratur über verschiedene

<sup>23</sup> Die Abbildung wurde von der Arbeitsverfasserin gestaltet.

Buchgattungen, bspw.: Bilderbuch (mit seinen Unterformen wie Aufstellungsbuch, Suchbilderbuch<sup>24</sup> u. a.), ABC-Buch, Erstlesebuch u.a. (Ewers, 2012, S. 10)

Es ist auch allgemein bekannt und anerkannt, dass der Unterschied zwischen den Genres der Kinderliteratur und den Genres der Literatur für Erwachsene im Basisunterschied dieser zwei Bereichen liegt: einige Genres (der allgemeinen Literatur) sind für die Kinderliteratur gut geeignet und in diesem Bereich häufiger auftreten, zum Beispiel: Märchen, Tiergeschichte, Lied, (Kinder-)Gedicht, Erzählung, Roman.

Im *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (Hrsg. Lange, 2012) ist im Großkapitel Gattungen folgende Aufzählung von Kapiteltiteln, die sich auf Kinderliteratur beziehen, zu finden: Moderne Kinderromane; Das aktuelle Mädchenbuch; Phantastische Kinder- und Jugendliteratur; Kinderlyrik; Das Bilderbuch; Märchen; Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur; Kinder- und Jugendtheater der Gegenwart; Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche; Kriminalgeschichten; Science-Fiction; Sachbücher für Kinder und Jugendliche.

In der obenerwähnten Aufzählung werden Großgattungen (z. B. Kinderlyrik), Genres (z. B. Märchen) und Buchgattungen, für die die technischen Möglichkeiten des Mediums relevant sind (z. B. Bilderbuch) unter einem Dach mit dem Label Gattung zusammengemischt.<sup>25</sup>

Die Auswahl von einer bestimmten Buchgattung entscheidet oft über den Textcharakter. Buchgattung wird wesentlich von zwei Hauptfaktoren bestimmt. Erstens handelt es sich um die Beziehung zwischen Text und Bild (Bilderbuch, Comics, Erstlesebuch) und zweitens um die primäre Funktion des Textes (bspw. populär belehrende: Sachbuch; Lesekompetenz fördernde: Fibel, Erstlesebuch; ästhetische: Kinderbuch). Die in der bestimmten Buchgattung verwendeten Sprachmittel werden diesem Medium angepasst.

Unter der Perspektive des Leseanfangs kann man zwischen einem Buch zum Vorlesen (Vorlesebuch), einem Buch zum Selberlesen (Erstlesebuch einerseits, ein

---

<sup>24</sup> Diese Unterformen des Bilderbuches beruhen auf Interaktivität, die vom Kind kommen soll, um das Potenzial des Buches zu verwerten.

<sup>25</sup> Auf diese Mischung von Text- und Buchgenres weist im Buch *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (2005) auch Ewers hin. (Ewers, 2005, S. 9)

„normales“ Kinderbuch andererseits) und einer Kombination dieser zwei Formen (das Konzept des gemeinsamen Lesens)<sup>26</sup> unterscheiden.

Es ist möglich, alle theoretischen Instrumente der Beschreibung eines Buches, bzw. eines Textes zu verknüpfen. Zum Beispiel Daniel Defoes Roman (Genre) *Robinson Crusoe* kann in Form von Erstlesebuch (Buchgattung) zu einem Buch für Leseanfänger (Text aus dem literarischen Subsystem Leseanfängerliteratur oder Kinderliteratur) werden.<sup>27</sup>

Die Buchgattung Erstlesebuch kann also verschiedene Großgattungen und Genres in sich fassen. Die meist vertretenen Großgattungen und Gattungen (Genres) hängen mit dem lesefördernden Zweck des Erstlesebuches zusammen: Textumfang soll kurz sein, Textverständnis soll gesichert werden, Lesbarkeit soll hoch sein.

Im Bereich des Erstlesebuches ist daher vorwiegend die Großgattung Prosa, bzw. Epik zu finden. Was die Genres angeht, sind innerhalb der Buchgattung Erstlesebuch vor allem „Geschichten, bzw. kurze Erzählungen der unterschiedlichsten Art“ zu finden. (Ewers, 2013, S. 106) Zur Verfügung stehen den Leseanfängern etliche Tiergeschichten (Pferdegeschichten, Delfingeschichten etc.), Kindergeschichten, Piratengeschichten, Fantasy Geschichten, Krimi Geschichten, Märchen. Für fortgeschrittene Leseanfänger gibt es aber auch Romane in Form von einem Erstlesebuch zum Auswahl, bspw. im Rahmen der Erstlesereihe Lesezug – Klassiker vom G&G Verlag.

## **2.4 Erstlesebuch**

„Was aber ist überhaupt ein Erstlesebuch? Wie der Name schon sagt, die ersten Bücher für Leseinsteiger. Damit fängt das Problem schon an. Denn Lesen lernen ist eine der zentralen Aufgaben der ersten Grundschulklasse, aber sowohl die Vorkenntnisse sind individuell unterschiedlich als auch die Lerngeschwindigkeit.“ (Schweikart, 2011, S. 3)

---

<sup>26</sup> Das Konzept des gemeinsamen Lesens beruht darauf, dass sich Leser (meistens Eltern) mit Leseanfängern (Kindern) beim Lesen abwechseln. Ein Beispiel für dieses Konzept wäre bspw. die Reihe „Erst du ein Stück, dann ich“ von Cbj Verlag.

<sup>27</sup> Zum Beispiel erschien im Rahmen der Leseanfängerreihe des österreichischen Verlags G&G im Jahre 2015 das von Lisa Gallauner neu nacherzählter Daniel Defoes *Robinson Crusoe*.

Aus dem zitierten Satz kann man die bereits erwähnte Interdisziplinarität des Erstlesebuches ablesen und in diesem Kapitel wird diese näher beschrieben. Zuerst wird sich das Kapitel schrittweise um die Begriffsabgrenzung bemühen.

#### **2.4.1 Zu den Merkmalen des Erstlesebuches**

Noch heutzutage verstehen einige Leute, die mit der Literaturwissenschaft nicht tief vertraut sind, den Begriff Erstlesebuch synonymisch mit dem Begriff Fibel. „Die Fibel hat sich als Erstlesebuch im Schulunterricht international durchgesetzt“, steht bspw. beim Stichwort Fibel in Wikipedia.<sup>28</sup> Seit den 70er/ 80er Jahren findet man aber auf dem Buchmarkt unter dem Begriff Erstlesebuch eine ganz andere Buchgattung. Diese mögliche Unklarheit des Begriffes kann zu Verwirrungen führen, also wäre es übersichtlicher, das Erstleseschulbuch (das ABC-Buch) Fibel zu nennen und den Begriff Erstlesebuch völlig der neuen Buchgattung überzulassen.

#### **Erstlesebuch im Hinblick auf das literarische Handlungssystem**

Überdies bedeutet das Erstlesebuch etwas Anderes je nachdem, welcher Aktant des literarischen Handlungssystems es betrachtet.

Für LehrerInnen kann das ein Buch sein, das er/ sie mit Kindern im Unterricht lesen kann. Für Eltern ist das dann ein Buch, das sie für ihr leselernendes Kind als eine geeignete Lektüre empfinden.

Der wichtigste Aktant des literarischen Handlungssystems, was Erstlesebücher angeht, sind Verlage. Sie lassen auf dem Buchmarkt diese Bücher im Rahmen einer Reihe erscheinen und „stempeln“ sie mit der Bezeichnung Erstlesebuch ab. Daher sind in einer Erstlesereihe Erstlesebücher unterschiedlicher literarischer Qualität zu finden, wobei es gilt, dass die literarische Qualität der einfachsten Erstlesebücher (Lesestufe 1) wegen des begrenzten Textumfangs und des begrenzten Umfang von Ausdrucksmitteln natürlicherweise beschränkt ist.

---

<sup>28</sup> *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. Fibel (Schulbuch): Wikimedia Foundation, zuletzt geändert am 25. November 2015 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[https://de.wikipedia.org/wiki/Fibel\\_\(Schulbuch\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Fibel_(Schulbuch))>

Von der Verlagspraxis her ist also das Erstlesebuch als ein in einer Erstlesereihe herausgegebenes Buch zu verstehen. Die Erstlesereien gehören zur Kinderliteratur und von den „normalen“ Kinderbüchern werden sie durch größere Einfachheit gekennzeichnet. Diese Einfachheit betrifft sowohl die literarische, als auch die linguistische Dimension des Buches. Überdies ist heutzutage gewöhnlich, dass die Erstlesebücher innerhalb der Erstlesereihe nach ihrer Textschwierigkeit in bestimmte Schwierigkeitsstufen aufgeteilt werden.

Die Einordnung des Erstlesebuches in bestimmte Schwierigkeitsstufe funktioniert mittels Schwierigkeitskriterien, die jeder Verlag für die Zwecke seines Erstlesereihe-Konzeptes selbst bestimmt (mehr darüber im Kapitel 2.5 über Erstlesereien mit Schwierigkeitsstufen).

Die vereinbarten Kriterien beruhen auf den Erkenntnissen der Leserpsychologie, der Lesbarkeits- und Textverständnisforschung, Pädagogik und Didaktik und auch der Literaturwissenschaft und sollten von den Schriftstellern beim Schreiben von Erstlesebüchern befolgt werden, wenn sie ein Buch speziell zum Zwecke einer Erstlesereihe schreiben wollen.

### **Erstlesebuch als Repräsentant der Leseanfängerliteratur**

Daraus ergibt sich, dass die in den Erstlesebüchern präsente Sprache nicht rein literarisch sein muss (vor allem bei den einfachsten zum Lesen). Eine Dimension der Sprache geht über den Bereich der schönen Literatur hinaus und zwar in den Bereich der nicht-literarischen Texte, konkreter gesagt in den Bereich der Lesedidaktik. Um den Charakter der Erstlesebücher von dem Charakter der gewöhnlichen Kinderbücher zu unterscheiden, spricht man in der Literaturwissenschaft im Zusammenhang mit Erstlesebüchern eher über das Gebiet der Leseanfängerliteratur als über das Gebiet der Kinderliteratur.<sup>29</sup> Die Erstlesereien orientieren sich allerdings an die kindlichen Adressaten und somit beziehen sich diese auf die Kinderliteratur.

Die Begriffsabgrenzung von Leseanfängerliteratur ist von der vorgeschlagenen Abgrenzung der Kinderliteratur analogisch ableitbar. Das prägende Kriterium der Literatur für Leseanfänger ist der Rezipient. Demnach ist Leseanfängerliteratur als eine

---

<sup>29</sup> Zum Beispiel Weinmann (2012) beschreibt das Phänomen des Erstlesebuches unter Kapitel Erstlesebücher und Leseanfängerliteratur.

Menge von literarischen Texten zu verstehen, die sich in verschiedener Art und Weise auf die Leseanfänger als Rezipienten beziehen. Das Erstlesebuch ist ein Repräsentant der originären Leseanfängerliteratur.

### **Erstlesebuch als Buchgattung**

Das (von Verlagen geprägte) Erstlesebuch gehört zur Leseanfängerliteratur, die speziell für kindliche Leseanfänger als Rezipienten ausgelegt ist. Das Erstleserbuch besteht also aus einem Erstlesertext und anderen ebenso wichtigen Elementen, die in dem, vom Verlag konzipierten und geschaffenen Buch ein Ganzes bilden, das solcher Buchauffassung entspricht, die bei den Kindern Lesekompetenz fördern und Spaß am Lesen wecken soll und kann. Ein Erstlesetext kann theoretisch nicht zu einem Buch gebunden werden, doch das Medium des Buches von spezifischen Eigenschaften (v. a. die Angehörigkeit zu bestimmter Schwierigkeitsstufe) spielt für ihn eine wichtige Rolle. Deshalb spricht man von der Buchgattung Erstlesebuch.

Die Buchgattung (anhand der Begriffsabgrenzung auf der Seite 8) Erstlesebuch weist mehrere spezifische Eigenschaften auf. Was die Beziehung Text und Bild angeht, soll die Illustration im Erstlesebuch das Textverständnis unterstützen, indem sie die Schlüsseltextpassagen konkret abbildet. Hiermit unterscheidet sich das Erstlesebuch sowohl vom Bilderbuch, als auch vom üblichen Kinderbuch, wo die Illustrationen die ästhetische Wirkung des Textes erweitern sollen.

Aus der Perspektive des Leseanfangs ist das Erstlesebuch als Buch zum Selberlesen zu verstehen. Einige Erstlesebücher entsprechen aber der Bezeichnung Buch zum Selberlesen nur zum Teil, weil sie auf dem Konzept des gemeinsamen Lesens beruhen.<sup>30</sup>

Was die Buchdruckmittel betrifft, werden beim Drucksatz lesetechnische Texteeigenschaften wie zum Beispiel Schriftgröße, Satzteilung, Länge des Textes pro Buch/ Seite/ Absatz/ Zeile usw. wesentlich strikter als beim üblichen Kinderbuch berücksichtigt.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Wie schon im Kapitel über Gattungen (Genres) und Buchgattungen der Kinderliteratur erwähnt, beruht das Konzept des gemeinsamen Lesens darauf, dass sich Leser (meistens Eltern) mit Leseanfängern (Kindern) beim Lesen abwechseln.

<sup>31</sup> Mehr zu den von Verlagen angewandten Textschwierigkeitskriterien im Kapitel 2.5.

Die Qualität der Erstlesebücher ist jedoch fraglich. In Anspielung auf Erstlesebücher als „Literatur zum Lesen lernen“ schreiben Ewers – Weinmann (2002, S. 459): „Oft ist der literarische Wert der Texte dementsprechend.“ Dennoch führen die Autoren einige Bücher auf, die ihrer Meinung nach sowohl zum Lesen der Literatur locken, als auch literarisch überzeugen (z. B. *Geschichten vom Franz* von Christiane Nöstlinger, Hans Petersons *Anna, 7 Jahre* oder Paul Maars *Das kleine Känguru auf Abendteuer*).

### **Interaktivität**

Ein fast untrennbarer Bestandteil vieler Erstlesebücher stellen auch Spiel- und Spaßseiten mit Quizzen und Leserätsel dar. Diese Rätsel führen aber oft nicht zum Leseverständnis, sondern zur Unterhaltung oder zur Gedächtnisstimulation. Gefragt werden zum Beispiel Namen der Figuren oder die in der Geschichte aufgetauchten Objekte; es wird auf das Thema und das Textverständnis verzichtet. Es lässt sich festzustellen, dass der Erstlesebuch-Charakter wesentlich interaktiv ist. Allerdings „dienen solche Rätsel, Fragen zum Verständnis, zusätzliche Bildergeschichtenelemente oder Sticker dazu, dem Käufer einen Mehrwert vorzugaukeln.“ (Schweikart, 2011, S. 13)

Wie schon oben erwähnt, stellt ein prägendes Kennzeichen eines Erstlesebuches die Tatsache dar, dass es innerhalb einer Erstlesereihe in eine bestimmte Schwierigkeitsstufe eingegliedert ist. Somit soll gesichert werden, dass jeder kindliche Leseanfänger die für ihn passende Schwierigkeitsstufe findet.

### **Vorschlag einer Erstlesebuchsabgrenzung**

Für Zwecke dieser Arbeit wird Erstlesebuch folgendermaßen abgegrenzt: **Erstlesebuch bezeichnet eine spezielle Buchgattung der originären Leseanfängerliteratur, die den Lesekompetenzerwerb-Prozess innerhalb einer Erstlesereihe (oft) stufenweise fördert. Der Charakter des Erstlesebuches liegt**

**daher im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik.<sup>32</sup>**

#### **2.4.2 Entstehung der neu aufgefassten Buchgattung Erstlesebuch im deutschsprachigen Raum und seine Funktion**

Dieses Subkapitel bezieht sich auf das vorherige Subkapitel, deren Zweck es war, die theoretischen Züge des Charakters der neu aufgefassten Buchgattung Erstlesebuch vorzustellen. Dieses Subkapitel widmet sich ausschließlich dieser neunten Erstlesebuch-Betrachtung.

„Um 1975 machte der Verlag Otto Maier (heute: Ravensburger Buchverlag Otto Maier) erstmals im deutschsprachigen Raum den Versuch, Kinderbücher speziell für Leseanfänger herauszugeben.“ (Conrady, 2016, S. 1) Die Reihe namens Mein erstes Taschenbuch mit dem Leseanfängerkonzept wurde aber nicht weitergeführt. In den 80er Jahren sind dann bei anderen Verlagen (bspw. Arena) weitere Reihen mit Büchern für Leseanfänger entstanden. (Conrady, 2016, S. 2) Bücher im Rahmen von den ersten Erstlesereihen waren allerdings nicht in Stufen aufgeteilt.

Der neu aufgefassten Buchgattung Erstlesebuch begegnet man also seit dem Ende der 70er/ dem Anfang der 80er Jahre. „Bereits 1981 plante und konkretisierte der ARENA-Verlag (Würzburg) konzeptionell und bis ins Detail gehend, für Kinder im Grundschulalter entsprechende Bücher (der Verf. gem. mit Herbert Ossowski).“ (Schweikart, 2011, S. 3) Später führten Arena und auch andere Verlage ein Stufenmodell ein. (ibidem) Einige der gegenwärtigen Erstlesereihen werden im Kapitel 2.5 über den Erstlesebuchmarkt näherbetrachtet.

Im Laufe der 90er Jahren wird diese Neuerung der Literatur auf dem Buchmarkt immer auffälliger. Zur Jahrhundertwende haben sich Erstlesebücher innerhalb von wenigen Jahren „zu einem eigenständigen Programmteil zahlreicher deutschsprachiger Kinderbuchverlage entwickelt.“ (Ewers – Weinmann, 2002, S. 458) Dabei wächst

---

<sup>32</sup> In der Rolle des Leseanfängers tritt meistens ein Kind auf. Doch auch ein analphabetischer Erwachsener kann zu Leseanfängern zählen, also sind Erstlesebücher nicht nur den Kindern vorbehalten. Bei den Überlegungen, ein Erstlesebuch einem analphabetischen Erwachsenen zu empfehlen, soll jedoch die inhaltliche Dimension des Buches revidiert werden.

sowohl die Anzahl der Verlage, die sich auf Erstlesebücher fokussieren, als auch die Anzahl der Erstlesereihen und der Erstlesebücher. (Weinmann, 2012, S. 49)

### **Hintergründe der Entstehung der neuen Buchgattung Erstlesebuch**

Um zu verstehen, dass dieses neue Phänomen nicht zufällig, sondern als Folge der allgemeinen Entwicklung des Medienbereichs entstand, empfiehlt es sich, den medialen Kontext der letzten sechzig Jahre zu berücksichtigen.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begannen sich in Haushalten der westlichen Welt schrittweise Fernseher zu verbreiten. So gab es in den 80er Jahren im Haushalt neben einem Radio auch einen Fernseher und im Laufe der 90er Jahre kamen dazu noch Handy, Spielkonsole und Computer mit Internetzugang. Am Anfang des 21. Jahrhunderts stieg die Anzahl von medialen Apparaten im Haushalt noch mal an: zu üblicher Ausstattung der Haushalt sind Smartphones und Tablets geworden, wodurch man den permanenten Internetzugang gewonnen hat. Die neuen Medien sind zu einem untrennbaren Teil des Alltags geworden. Alle diese neuen medialen Phänomene hinterließen ihren Abdruck im Charakter der Kinderliteratur.

Gegen die Verdichtung des medialen Konkurrenzumfelds, die durch die Ausbreitung von neuen Medien wie Internet, Smartphone etc. verursacht wurde, setzte die Kinderliteratur mehrere Strategien ein. Auf die Tatsache, dass die neuen Medien andere Sinne ansprechen, reagiert die Kinderliteratur damit, dass sie sich Richtung Interaktivität entwickelt. Nebenbei sucht sie aber auch noch nach einer von anderen Medien unersetzbaren Funktion.

„Auf der Suche nach einer unersetzbaren Rolle in der Mediengesellschaft hat die Kinder- und Jugendliteratur einen neuen kinderliterarischen Funktionstyp hervorgebracht: die Erstlesebücher und die ihnen korrespondierende Leseanfängerliteratur – eine der auffälligsten Neuerungen der letzten anderthalb Jahrzehnte.“ (Ewers – Weinmann, 2002, S. 458)

Die von anderen Medien unersetzbare Funktion hängt mit der Basis des Buch-Mediums zusammen; es ist der Erwerb von der basalen Lesekompetenz. So schreiben Ewers und Weinmann (2002) im Zusammenhang mit der Erstlesebüchern darüber, dass man (mit gewissem Abstand gesagt) heutzutage, im Zeitalter des Computers, Literatur liest, um Lesen zu erlernen.

Bei der Literatur, deren Primärfunktion ist, die Lesekompetenz zu erwerben, ragt eine der Hauptfunktionen der Kinderliteratur, nämlich den Einstieg in die Schriftkultur zu gewährleisten, heraus. Diese Funktion übte zwar die KJL allgemein schon immer aus, doch erst in der scharfen medialen Konkurrenz stellte sich dieser den Lesekompetenzerwerb fördernde Effekt des Lesens von Kinderbüchern eigens heraus, woraus sich die neue Buchgattung Erstlesebuch entwickelte. (Weinmann, 2012, S. 49) Das Erstlesebuch kristallisierte sich also innerhalb der Kinderliteratur heraus, obwohl ihr Zweck „gänzlich außerhalb ihrer selbst als schöner Literatur liegt.“ (Ewers – Weinmann, 2002, S. 459)

## **2.5 Erstlesebuchmarkt: Erstlesereihen mit Schwierigkeitsstufen**

Die Erstlesebücher tauchen, wie schon erwähnt, im deutschsprachigen Raum im Rahmen von Erstlesereihen auf, innerhalb deren sie (oft) in Schwierigkeitsstufen aufgeteilt werden.<sup>33</sup> Es werden einige Verlage mit ihren innerlich abgestuften Erstlesereihen zur Vorstellung der Marktgröße aufgelistet, wobei nur solche Stufen von jeweiligen Reihen erwähnt werden, die die Bücher zum Selberlesen enthalten (die Zwischenstufe Vorlesen-Selberlesen fällt also bei dieser Aufzählung aus):

- Arena Verlag und die Bücherbär-Reihe (Vorschule/Einschulung-Stufe, 1. Klasse, 2. Klasse);<sup>34</sup>
- Duden Verlag und die Lesedetektive-Reihe (1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse)<sup>35</sup>;
- G&G Verlag und die Lesezug-Reihe (Lese-Minis, 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse, Profi, Lesezug – Klassiker);<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Bspw. die von dtv junior eingeführte Erstlesereihe Lesebär wird nicht in Stufen geteilt. (Vgl. *bvs.bz.it* [online]. IK-AUFSTELLUNG – ERSTES LESEALTER. 11.04.2016. [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.bvs.bz.it/download/27dextgVv133.pdf>> )

<sup>34</sup> Arena Verlag GmbH. *Arena Verlag* [online]. C2009 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[http://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch-erstleser/vorschuleeinschulung?sort\\_by=field\\_erscheinungstermin\\_value&sort\\_order=ASC](http://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch-erstleser/vorschuleeinschulung?sort_by=field_erscheinungstermin_value&sort_order=ASC)>

<sup>35</sup> FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH. *Duden Leseprofi* [online]. C2013 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <<http://www.duden-leseprofi.de/lesedetektive/>>

<sup>36</sup> G&G Verlag. *G&G Verlag* [online]. C2014 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <<http://www.ggverlag.at/produkt-kategorie/erstleser-lesezug/>>

- Loewe Verlag und die Reihen Leselöwen (3. Stufe „Erstes Selberlesen“ ab 6, 4. Stufe „Lesepiraten“ ab 7) und Lesespatz;<sup>37</sup>
- Oetinger Verlag und die Büchersterne-Reihe (Lesestufe 1 ab 6, Lesestufe 2 ab 6/7, Lesestufe 3 ab 7/8)<sup>38</sup> – früher Sonne, Mond und Sterne Reihe für Leseanfänger ab 6/7 Jahre und Laterne, Laterne Reihe für Leser ab 6/7 Jahren (Weinmann, 2012, S. 49);
- Ravensburger und die Leserabe-Reihe (1. Lesestufe „Leseanfänger ab 1. Klasse“, 2. Lesestufe „Erstleser ab 2. Klasse“, 3. Lesestufe „Leseprofi ab 3. Klasse“);<sup>39</sup>
- Tulipan Verlag und Tulipan-ABC-Reihe (Stufe A ab 6, Stufe B ab 7, Stufe C ab 8).<sup>40</sup>

Wie von der Aufzählung von einigen Erstlesereihen ableitbar, wird von den Verlagen oft eine Drei(bis Vier)-Stufen-Skala eingesetzt, die sich entweder nach dem Alter und/ oder nach dem Schulgrad richtet. Im Vergleich: im englischen Leselern-Konzept von Fountas und Pinnell werden im Text Level Gradient für die 1. Grundschulklasse allein sechs Stufen differenziert.<sup>41</sup>

Die drei- oder vierstufige Schwierigkeitsskala kann als nicht genügend angesehen werden, weil diese nicht ermöglicht, die Erstlesebücher nach ihrer Textschwierigkeit ganz präzise zu nuancieren. Dafür gibt es zu viele Textschwierigkeitskriterien, die man in Erwägung ziehen soll. Den von Verlagen eingehaltenen Schwierigkeitskriterien wird der nächste Kapitelteil gewidmet.

---

<sup>37</sup> Loewe Verlag GmbH. *Loewe Verlag* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://www.leseloewen.de/buecher/>>

<sup>38</sup> Verlag Friedrich Oetinger GmbH. *Oetinger* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://www.oetinger.de/buecher/erstlesebuecher.html>>

<sup>39</sup> Ravensburger AG. *Ravensburger* [online]. C2016 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <<https://www.ravensburger.de/leser/leserabe/index.html>>

<sup>40</sup> Tulipan Verlag GmbH. *Tulipan Verlag* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://www.tulipan-verlag.de/Buecher/Tulipan-ABC/>>

<sup>41</sup> Vgl. bspw.: *educating4success.blogspot.cz* [online]. F&P Levels. [zit. 2016-06-19] Zugänglich bspw. auf: <<http://educating4success.blogspot.cz/p/f-reading.html>>

### 2.5.1 Von Verlagen angewandte Schwierigkeitskriterien

Im Subkapitel über die theoretische Züge des Erstlesebuch-Charakters wurde bereits konstatiert, dass die Verlage bei der Aufteilung der Erstlesebücher in bestimmte Stufen keine wissenschaftlich einheitlich normierten Kriterien verfolgen, sondern solche, die sie sich selbst unter Mitarbeit von Partner-Wissenschaftlern vereinbart haben. In der Praxis legen die meisten Verlage Akzent vor allem auf diejenigen Kriterien der Lesbarkeit und der Leserlichkeit, die mit dem Umfang des Textes zusammenhängen: Textlänge, Umfang der Seiten, Zeilen pro Seite, Zeichen pro Zeile, Wörter pro Zeile.<sup>42</sup>

Berücksichtigt werden von den Verlagen auch weitere (mit Termini von Reber und Schönauer-Schneider /2011/) s. g. lesetechnische Aspekte des Textes wie Schriftgröße (z. B. Fibelschrift), Zeilentrennung nach Sinnabschnitten,<sup>43</sup> Silben mit Farben markieren (z. B. Silbentrennmethode bei Leserabe-Reihe), Bildanteil und damit zusammenhängende Text-Bild-Zuordnung.

Eine wesentlich große Rolle spielt bei der Aufteilung der Erstlesebücher auch das Thema. „Die Themenauswahl entscheidet meistens schon über die Lesestufe.“<sup>44</sup> Der G&G Verlag wiederum proklamiert, für das wichtigste Kriterium die „Kinderreicht“ zu halten; diese wird aber vom Verlag nicht weiter spezifiziert.<sup>45</sup>

Manche Kriterien, die anhand der Lesbarkeitsforschung als den Text vereinfachenden Kriterien (bzw. Merkmale) festgestellt werden, werden von den meisten Verlagen nicht konsequent verfolgt, sondern eher beiläufig eingehalten.

---

<sup>42</sup> LEHBRINK, Antje (von Duden). AW: Erstlesebücher: Schwierigkeitskriterien [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-11-13 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

<sup>43</sup> Der Ravensburger Verlag bspw. führt den s. g. Fließtext (also Text ohne Sinnabschnitte) erst ab der 3. Stufe ein. (HOFACKER, Bettina /von Ravensburger/. WG: Erstelesebücher: Kriterien der Textschwierigkeit 1675771 [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-10-08 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.)

<sup>44</sup> HOFACKER, Bettina (von Ravensburger). WG: Erstelesebücher: Kriterien der Textschwierigkeit 1675771 [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015.10-08 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

<sup>45</sup> Vgl. LEINER, Veronika. Erstlesebücher: G&G Verlag: Lesezug: Interview mit Andrea Rieger. *Anzeiger*. 2008, Num. 1 (Jänner), S. 36. ISSN 0003-6277.

Manche Empfehlungen der einfachen Lesbarkeit werden sogar verletzt.<sup>46</sup> Zu den von Verlagen berücksichtigten Kriterien gehören bspw.: Lexik (Wörter aus dem vom Kind gut beherrschten Wortschatz verwenden), Wiederholung von Wörtern, Vermeidung bildhafter Wendungen und Redewendungen.<sup>47</sup>

Mit den weniger auffälligen Zügen der Sprache, die die Lesbarkeit beeinflussen, arbeiten aber Verlage nicht systematisch. Zu diesen gehören bspw.: Anteil der nicht häufigen Wörter im Gebrauch der deutschen Sprache, Anteil der langen Wörtern (z. B. der dreisilbigen oder drei-und-mehrsilbigen), Anteil der einzelnen Fälle (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv), Anteil der Satzgefügen, Anteil der Nebensätzen, Anteil der Passivkonstruktionen, Anwendung der Zeit (ob diese einheitlich angewandt ist oder kombiniert und welche Zeitformen dabei auftreten), prozentuelle Vertretung von Wortarten, Anteil von bestimmter Satzgliedern (z. B. von Attributen).

## ***2.6 Textschwierigkeit: Theoretische Ansätze als Grundlage der Analyse***

Es scheint, dass die meisten Verlage mit den Kenntnissen der auf Lesen orientierten Wissenschaften nicht tief bekannt gemacht sind. Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass die Kriterien der Textschwierigkeit in der Literaturforschung schwer zu finden sind. Auch den Institutionen, die sich mit der KJL oder mit der Literatur allgemein beschäftigen, sind keine Schwierigkeitskriterien bekannt.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Zum Beispiel im Buch *Pimpinella und der Delfin* aus der 1. Stufe der Leserabe-Reihe (Ravensburger Verlag) wird das Kriterium der einfachen Lexik verletzt: in den ersten achtzig Wörtern befinden sich fünf Bezeichnungen für die Hauptheldin und zwar vier nominale Bezeichnungen (Pimpinella, Seestern, Meer mädchen, Meerjungfrau) und das Personalpronomen „sie“. (LUHN, Ush. *Pimpinella und der Delfin*, S. 4-6)

<sup>47</sup> Duden. *Lese profi – Das Konzept* [docx]. FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, 2015. S. 4-5. (In: LEHRBRINK, Antje /von Duden/. AW: Erstlesebücher: Schwierigkeitskriterien [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-11-13 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.)

<sup>48</sup> ULM, Christina (von Stube: Studien- und Beratungsstelle für KJL). AW: Kinderliteratur: Kriterien für Textschwierigkeit [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-09-15 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation./ BURKHARDT, Barbara (vom Institut für Kinder- und Jugendliteratur) Re: Kinderliteratur und Schwierigkeitskala [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-09-10 [zit. 2016-06-19].

Die Textschwierigkeit beeinflussenden Faktoren werden nämlich in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft als Empfehlungen oder zu beachtende Merkmale präsentiert (bspw. bei Gansel /1999, S. 14/ unter der „sprachlich-stilistischen Adaptation“).

### **2.6.1 Textschwierigkeitsforschung**

Die Dimension der Lesbarkeit liegt nämlich nicht im Bereich der Literaturwissenschaft oder im Bereich der Kompetenzen der einzelnen Verlage, sondern sie entspringt dem Gebiet anderer Wissenschaften: vor allem von der Lesbarkeits- und Textverständnisforschung, von der Leserpsychologie, aber auch von der Didaktik, Pädagogik oder Sprechheilpädagogik.

Lesbarkeit soll anhand quantitativ messbarer Kriterien der sprachlichen Oberflächenstruktur eines Textes die Textschwierigkeit bestimmen, wobei vorausgesetzt wird, dass je höher die Lesbarkeit des Textes ist, desto einfacher der Text zum Verstehen ist. Diese Aussage kann im Grunde genommen nie völlig gelten. Text ist viel mehr als seine sprachliche Oberflächenstruktur. Dennoch soll die sprachliche Oberflächenstruktur nicht unterschätzt werden, weil diese das Material darstellt, durch das die sprachliche Tiefstruktur ausgedrückt wird.

Die nächsten Seiten dieser Arbeit werden gewählten Forschungskonzepten, die mit der Lesbarkeit zusammenhängen, gewidmet. Diese Konzepte dienen als Grundlage für die Bestimmung der Lesbarkeitskriterien, die bei der in dieser Arbeit erhaltenen Lesbarkeitsanalyse angewandt werden.

Die erste Lesbarkeitsformel wurde im Jahr 1923 von Lively und Pressey entwickelt und arbeitete mit der Anzahl der unterschiedlichen Wörter und ihrer Einreihung im englischen Häufigkeitswörterbuch. (Smetáček, 1973, S. 12) In den 70er Jahren kam Lesbarkeitsforschung zusammen mit der Kognitionswissenschaft auf das Thema Textverstehen, welches sich wachsender Beliebtheit bei den Forschern erfreute (Schrittenloher, 2011), und darum wurden zu den Lesbarkeitsformeln aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert weitere solche Formel entwickelt.

Heutzutage gibt es über achtzig Lesbarkeitsformel, wobei die bekannteste von Flesh (1948) stammt. „Als sogenanntes Reading-Ease-Score (RE) soll sie anhand einer

Dezimalzahl einen objektiven Wert für Verständlichkeit liefern.“ (Lehrndorfer, 1996, S. 341) Es wird mit der Wortlänge (WL) und Satzlänge (SL) gearbeitet. Wenn die Flesh-Formel an einen Text angewandt wird, liefert diese einen Wert zwischen 0 und 100 und je höher der Ergebnis-Wert ist, desto höher wird die Textverständlichkeit eingeschätzt. Für die deutsche Sprache soll nach Mihm 1973 das RE-Score um etwa zwanzig Punkte nach unten verschoben werden aufgrund der durchschnittlichen Länge des deutschen Wortes. (ibidem) Im deutschsprachigen Raum wird aber auch mit der Originalformel von Flesch gearbeitet, bspw.: Christian Bachmann (2009-2014) im Rahmen seiner Webseite leichtlesbar.ch.

In dieser Arbeit wird Textschwierigkeit als Kategorie von zwei Bestandteilen abgegrenzt und zwar von der Lesbarkeit und von der Textverständlichkeit. Die zwei Bestandteile der Textschwierigkeit können auch als zwei Seiten der Textschwierigkeit betrachtet werden: die formale (Lesbarkeit) und die inhaltliche (Textverständlichkeit). Diese Arbeit widmet sich in ihrem analytischen Teil der Lesbarkeit.

### **2.6.2 Peter Conrady und sprachliche Aspekte der Lesbarkeit**

Was den Charakter des Erstlesebuches angeht, wurde gezeigt, dass man bestimmter Spaltung zwischen Literaturwissenschaft und anderen Wissenschaften (z. B. Lesedidaktik) begegnet. Die zwei Dimensionen des Erstlesebuches, die Leselerndimension und die literarische Dimension, werden in der Wissenschaft nicht zusammen untersucht.

Eine Ausnahme davon stellen diejenigen Wissenschaftler dar, die das Erstlesekonzept für einen bestimmten Verlag entwickelt haben. Diese Autoren kennen sich sowohl im Bereich der Literatur, als auch im Bereich der Leseforschung und anderen auf Lesen orientierten Disziplinen aus. Zum Beispiel Peter Conrady (1981), der für den Arena Verlag eine Erstlesereihe entwickelte. (Schweikart, 2011, S. 3) Im Artikel *Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da* zählt Conrady (2016) unter anderen Aspekten der Erstlesebücher auch sprachliche Kriterien auf, die „nachweislich“ Lesen und Verstehen verzögern. (Conrady, 2016, S. 3-4)

## **Sprachliche Aspekte der anspruchsvollen Lesbarkeit nach Peter Conrady**

- schwierige Satzkonstruktionen;
- attributive Verwendung von Adverbien, von Adjektiven und Gliedteilen und die adjektivistische Verwendung von Attributen;
- Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;
- Zeitensprünge und Perspektivwechsel, z. B. bei der wörtlichen Rede

### **2.6.3 Textschwierigkeitskriterien nach Reber – Schönauer-Schneider**

Einige die Textschwierigkeit beeinflussende Kriterien, die in bestimmten Maßen systematisiert werden, sind in der deutschsprachigen Fachliteratur in der Sprachheilpädagogik zu finden.

Im Buch *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2011) erwähnen Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider, welche Kriterien man zur Adaptation von Medien an die Voraussetzungen der Schüler verwenden soll, um das Leseverständnis zu sichern. Zu beachten sind laut der Autorinnen drei Arten der Kriterien: lesetechnische, syntaktisch-morphologische und semantisch-lexikalische. (Reber – Schönauer-Schneider, 2011, S. 38) Diese Kriterien sind für diejenigen Kinder vorgesehen, die bestimmte Probleme oder Verzögerung beim Lesen haben.

#### **Adaptation von Medien**

##### **(Textschwierigkeitskriterien nach Reber – Schönauer-Schneider)**

###### 1) Lesetechnische Vereinfachungen:

- lesetechnisch schwierige Wörter durch Bilder ersetzen oder ergänzen;
- lesetechnische Hilfen einsetzen: Silben in Graustufen kennzeichnen, mehrgliedrige Grapheme durch Bogen markieren;
- ausreichende Schriftgröße, Schulschrift und Zeilenumbrüche an geeigneter Stelle (nach Phrasen) zur Unterstützung der Sinnentnahme einsetzen, keine Silbentrennung, evtl. Zeilenangaben;
- angemessene Länge des Textes herstellen.

## 2) Syntaktisch-morphologische Vereinfachungen

- Präsens statt Imperfekt verwenden;
- Personalpronomen durch Eigennamen ersetzen;
- parataktische statt hypotaktischer Satzkonstruktionen nutzen (wenige Nebensätze);
- aktive Satzkonstruktionen statt passiver verwenden;
- Genitiv durch Dativ ersetzen, Dativ evtl. durch Akkusativ;
- direkte, wörtliche Rede statt indirekter Rede einsetzen;
- bevor-/nachdem-Konstruktionen vermeiden, bei denen die Reihenfolge der Umsetzung entspricht (z. B. „Bevor Max nach Hause geht, kauft er noch ein. Was macht Max zu erst?“).

## 3) Semantisch-lexikalische Vereinfachungen

- unbekannte Wörter durch bekanntere Wörter ersetzen;
- konkrete statt abstrakter Begriffe verwenden;
- Vorsicht bei Metaphern und Redewendungen mit übertragener Bedeutung: sprachbehinderte Kinder tendieren zu einer wörtlichen Interpretation;
- Unterstützung durch Bilder.

Die den Text vereinfachenden Kriterien von Reber und Schönauer-Schneider können nicht nur bei der Adaptation der Texte für zurückgezogene Kinder, sondern auch bei der Produktion von Erstlesetexten (und daher auch von Erstlesebüchern) allgemein nutzbringend sein, bzw. angewandt werden.

### **2.6.4 Vladimír Smetáček und Lesbarkeitsforschung**

Im Aufbau der in dieser Arbeit erhaltenen Lesbarkeitsanalyse sind auch Erkenntnisse vom tschechischen Psychologen Vladimír Smetáček integriert. Die Studien zum Thema Lesbarkeit und Textschwierigkeit von Vladimír Smetáček und seinen Kollegen stammen aus den 70er und dem Anfang 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. Zum Erwähnen sind vor allem zwei Lektüre: *Čtivost textu pro děti*<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> *Lesbarkeit des Textes für Kinder* (übersetzt von der Arbeitsverfasserin)

(1973) und *Morfologie dětské knihy*<sup>50</sup> (1981).

Die Smetáčeks Studie aus dem Jahr 1973 war in dem Sinne revolutionär, weil sie sich ausführlich mit der Komparation des Sprachmaterials von Texten für Kinder und für Erwachsene beschäftigte, noch konkreter ausgedrückt, weil sie zeigte, wie die Sprache und der Stil der Kinderliteratur durch ihre Orientierung an kindliche Rezipienten modifiziert wird.

Smetáček bewies, dass (obwohl unsere Sprache alle statistischen Messungen überragt) man die Textschwierigkeit mittels Analysieren von Sprachmaterial bestimmen kann. Die von Smetáček gemessenen Textelemente wiesen den Zusammenhang zwischen diesen Textelementen und der Textschwierigkeit nach. Einige von Smetáček untersuchte Textelemente (wie Anteil von bestimmten Wortarten, Anteil der unterschiedlichen Wörter im Gesamttext u. a.) werden auch bei der in dieser Arbeit erhaltenen Analyse von Erstlesetexten verwendet.

Das Buch *Morfologie dětské knihy* (1981) von Jiří Kabele, Vladimír Smetáček und Vladimír Voznička wird unter anderen an die Smetáčeks Studie aus dem Jahr 1973 angeschlossen. Das Buch (1981) umfasst Ergebnisse von zehn tschechischen Studien zum Thema Textschwierigkeit und Lesbarkeit, die ab dem Jahr 1972 publiziert wurden.

Für die in dieser Arbeit erhaltene Analyse von Erstlesetexten sind vor allem Ergebnisse der Studie von Vladimír Smetáček *Vybrané jazykové charakteristiky textů knih pro děti. Empirický materiál*<sup>51</sup> (1979). Smetáček zerlegte die analysierten Kinderbuchtexte in einzelne Sprachelemente (wie Wortarten, Fälle, Wörter mit bestimmter Länge usw.) und diese dann wertete statistisch aus, wonach er feststellte, dass sich bestimmte Sprachbauelemente der erfolgreichen Kinderbücher proportional von den durchschnittlichen Kinderbüchern abheben. Als Grundeinheit der Texte zum Analysieren bestimmte er Wort.

Für die in dieser Arbeit erhaltene Analyse von Erstlesetexten sind vornehmlich folgende Feststellungen von Bedeutung. Je größer die s. g. Objektgruppe (Substantive und Adjektive) im Text ist, desto größer ist die Textschwierigkeit (weil die Beschreibung der Wirklichkeit detaillierter ist). (Smetáček – Kabele – Voznička, 1981,

---

<sup>50</sup> *Morphologie des Kinderbuches* (übersetzt von der Arbeitsverfasserin)

<sup>51</sup> *Ausgewählte Sprachcharakteristiken von Kinderbuchtexten. Ein empirisches Material* (übersetzt von der Arbeitsverfasserin)

S. 66) Mit dem Anteil der Adjektive steigt die Textschwierigkeit, weil Adjektive zur Beschreibung von Eigenschaften dienen, wodurch die Handlung verzögert wird. Für den Leser bedeutet das, dass er mehr Sinneskonzentration aufwenden muss. Aus diesem Grund wird in der Analyse von Erstlesetexten auch der Anteil von Attributen gemessen, denn die primäre Aufgabe des Attributes ist, die beschriebene Wirklichkeit zu präzisieren, anders gesagt mit Eigenschaften zu „färben“.

### **2.6.5 Leselernkonzept von Fountas und Pinnell**

Das letzte theoretische Konzept für die in dieser Arbeit erhaltene Analyse der Erstlesetexte ist im englisch sprachigen Raum zu finden. In der englischen Kinderliteratur sind seit den 90er Jahren Bücher für Leseanfänger (engl. books for beginning readers) zu finden, die nach bestimmten Textschwierigkeitskriterien (sowohl nach Lesbarkeitskriterien als auch nach Textverständlichkeitskriterien) in mehrere Stufen aufgeteilt werden und im Rahmen des didaktischen Konzepts Levelled Reading verwendet werden.

Ein dieser Lesekonzepte entwickelten Guy Su Pinnell und Irene C. Fountas. Guy Su Pinnel erklärt das Prinzip von Levelled Reading in allgemein verständlicher Weise in dem Artikel *What is levelled reading?* auf der Webplattform Scholastic.com. (Pinnell, ROK) Dabei führt sie Kriterien an, die beim Sortieren der Bücher (in bestimmte Stufen) in Erwägung gezogen werden sollen: Genre/Form, Text Structure, Content, Themes and Ideas, Language and Literary Features, Sentence Complexity, Vocabulary und Illustrations.

Für die Analyse der Erstlesetexte in Anbetracht der Lesbarkeit sind nur einige dieser Kriterien relevant (zum Beispiel, dass das Anwenden von im Wortschatz häufigen Wörtern die Textschwierigkeit verringert), jedoch wurden an dieser Stelle alle aufgezählt um zu zeigen, dass die inhaltlichen Kriterien auf keinen Fall zu unterschätzen sind.

Die vorliegende Arbeit wird beim Analysieren von Erstlesetexten alle erwähnten theoretischen Konzepte berücksichtigen. Das Vorstellen von den Konzepten sollte die Auswahl von den bei der Lesbarkeitsanalyse angewandten Kriterien begründen. Die Auswahl der Kriterien wurde allerdings von der Arbeitsverfasserin angeordnet. An

dieser Stelle empfiehlt es sich noch zu erwähnen, dass die Textschwierigkeitskriterien nicht nur auf Texte für Kinder, die Deutsch als Muttersprache haben, beschränkt sind. Dieselben Kriterien können auch im Rahmen von Texten im deutschen Fremdsprachunterricht eingesetzt werden. In diesem Fall müssen sie jedoch den Sprachkenntnissen der Lehrenden angepasst werden.

## ***2.7 Zu den wichtigsten Charakteristika des heutigen kindlichen Leseanfängers***

Bis jetzt widmete sich die Arbeit dem Erstlesebuch und seinem Kontext ohne seine Adressaten (Rezipienten) zu berücksichtigen. Die nächsten Thesen werden deshalb auf den kindlichen Leseanfänger und auf die Situation eines Leseanfängers allgemein fokussiert. Zuerst wird die Situation des Leseanfängers allgemein näherbeschrieben.

### **2.7.1 Leselernprozess und Leseanfänger**

An dieser Stelle werden das Lesen und der Leseprozess im Zusammenhang mit dem Leseanfänger im Groben erläutert.<sup>52</sup> Vom Nicht-lesen-können zum Lesen führt ein Mehrphasenprozess, der bei jedem Menschen mit anderer Geschwindigkeit abläuft (und am Ende bei den meisten Leselehrlingen erfolgreich vollendet wird). Dieser Prozess kann man als Leseanfang bezeichnen und dieser ist weiter in mehrere Vorgangsphasen abzustufen.<sup>53</sup>

In der Phase, wo man schon Wörter liest, beginnt sich der Leseprozess auf zwei Ebenen zu entfalten. Zu der Ebene des Dekodierens von verschiedenen Zeichen kommt noch die Ebene der Interpretation. Diese zwei Ebenen können als die formale Ebene

---

<sup>52</sup> Dazu soll angemerkt werden, dass dieses Thema eine zeitlose Aufmerksamkeit der Wissenschaft weckt. Die älteste Lektüre, mit derer Hilfe dieses Kapitel verfasst wurde, erschien bereits im Jahr 1926, die neuste dann im Jahr 2008.

<sup>53</sup> In der Lektüre über Leselernprozess sind mehrere Phasen zu finden, aber man kann diesen Prozess auch einfach in drei Hauptphasen aufteilen: in die Phase des weitführendes Lesen, des direkten Lesens und des automatisierten Lesens. „Das direkte Lesen von häufig vorkommenden kurzen Wörtern ist ein wichtiger Schritt in Richtung automatisiertes Lesen.“ (Duscher, 2008, S. 8)

und die inhaltliche Ebene verstanden werden. Daher kann man Lesen als ein aktiver Konstruktions- und Interpretationsprozess bezeichnen. (Duscher, 2008, S. 8) „Lesen ist weit mehr als Lesetechnik.“ (ibidem) Doch für viele Leseanfänger stellt nur die Erarbeitung des sprachlichen Materials allein (auf der formalen Ebene) eine sehr anstrengende Aufgabe dar.

Wenn der Leselehrling die einzelnen (isolierten) Wörter bereits lesen kann (d. h. auf beiden Ebenen des Leseprozesses: Er erkennt richtig alle Buchstaben und die denen entsprechenden Laute und somit dekodiert das Wort und dazu ordnet die richtige Bedeutung), stößt er beim Textlesen an eine weitere Schwierigkeit: Wörter erwerben den Sinn erst in einer syntaktischen Verbindung. (Koutník, 1926, S. 11)

„Man muss [...] im Bewusstsein eine ganze Reihe von Wörtern behalten. Man kann nicht alle Wörter auf einmal wahrnehmen, man nimmt mit dem Fortgehen des Auges Wort für Wort, Zeile für Zeile wahr, man muss den Zusammenhang des Satzes im Gedächtnis halten.“<sup>54</sup> (Koutník, 1926, S. 11)

Daher ist es notwendig, die Texte für die Leseanfänger mit einfachen Sprachelementen aufzubauen. Eine Art Hilfe können dabei s. g. Miniwörter sein. Miniwörter (oder auch Stichwörter) sind:

„Wörter mit wenigen Buchstaben und meist einsilbig, die in jedem Satz mehrfach zu finden sind. Werden diese mit ihren visuellen Merkmalen im inneren Lexikon gespeichert, sind sie schneller abrufbar.“ (Duscher, 2008, S. 8)

Ganz allgemein ausgedrückt, Wiederholung der Wörter im Text erleichtert den Leseprozess wesentlich und je kürzer dabei die Wörter sind, desto leichter fällt dem Leser der Text. Diese Kenntnis ist bei der Betrachtung der Textschwierigkeit wertvoll.

Beim Leselernen muss sich der Leser mit mehreren Schwierigkeiten auseinandersetzen. Bohuslav Koutník gliederte schon im Jahr 1926 drei Hauptschwierigkeiten beim Lesen aus: 1) Unkenntnis der Wörter, 2) Gedächtnis (vor allem bei langen Sätzen) und 3) Unfähigkeit der ständigen Anspannung der Aufmerksamkeit. (Koutník, 1926, S. 11)

---

<sup>54</sup> Übersetzt von der Arbeitsverfasserin. Originaltext: „Musíme tedy podržeti ve vědomí celou řadu slov. Vnímání najednou je nemůžeme, vnímáme postupující okem slovo za slovem, řádku za řádkou, musíme si souvislosti pamatovati.“

Die Anspannung des Gedächtnisses beim Anfangslesen ist vergleichbar mit der Situation der Vorschulkinder, die versuchen, sich Reime zu merken. „Das kindliche Ohr schafft es nicht, die Endung des letzten Verses lange im Gedächtnis halten, so wie das Ohr eines Erwachsenen“,<sup>55</sup> schreibt Čukovskij (1956/1975, S. 204) um zu erklären, warum die Vorschulkinder den Paarreim mögen und auf den Kreuzreim verzichten. In einer ähnlichen Situation gerät der Leseanfänger: Das Lesen geht ihm nur langsam voran, er bemüht sich beim Erarbeiten des sprachlichen Materials sehr und daher wird sein Gedächtnis (für diese Weile) geschwächt.

Nach bestimmter Zeit erlernt man das Lesen. Man nimmt zwar mit dem Auge das Sprachmaterial, aber wendet ihm keine besondere Aufmerksamkeit mehr, weil man bereits vorwiegend den eigenen Inhalt des Textes verfolgt. Die formale Seite des Textes rückt in den Hintergrund und die erlesenen Wörter lösen in uns bestimmte Vorstellungen aus. Dies betrifft die Leseanfänger nicht völlig: Für sie stellen die einzelnen Sprachelemente (Buchstaben, Morpheme, Wörter) das zu erarbeiten stehende Material. In derselben Situation gerät manchmal auch ein guter Leser und zwar bei den ihm völlig unbekanntem Wörtern. Bei den völlig unbekanntem Wörtern werden wieder die einzelnen Buchstaben wahrgenommen. (Koutník, 1926, S. 10) Daher kann man behaupten, dass die große Anzahl von unbekanntem oder zwar bekanntem, aber ungewöhnlichen Wörtern die Textschwierigkeit erhöht. Die gleiche Wirkung ist auch bei der Anwendung von ungewöhnlichen Wortverbindungen und syntaktischen Verbindungen zu erwarten.

Die Passage über Leseanfängersituation sollte vor allem zeigen, dass die formale Seite des Textes, die sich an der Textschwierigkeit beteiligt, am Anfang des Lesekompetenzerwerb-Prozesses eine große Rolle spielt, denn der Leseanfänger muss sich auf zweierlei konzentrieren: auf die Erarbeitung vom Sprachmaterial einerseits und auf den Textinhalt andererseits. Die nächste Passage wird dem kindlichen Leseanfänger gewidmet, denn seine Situation beim Lesen ist überdies stark von seinem gesamten Geistesentwicklungsprozess beeinflusst.

---

<sup>55</sup> Übersetzt von der Arbeitsverfasserin. Originaltext der tschechischen Übersetzung: „Dětské ucho totiž nedokáže dlouho udržet v paměti zakončení předcházejícího verše, jako to dokáže ucho dospělého.“

### 2.7.2 Kindliche Leseanfänger

Bei der Bemühung um zu verstehen, in welcher Situation sich der kindliche Leseanfänger befindet, kann man nicht nur im Rahmen der Theorie des Lesens oder der literarischen Theorie bleiben. Man muss (im Unterschied zur Literatur für Erwachsene) mehr auch die Lesetauglichkeit und die Gesamtauglichkeit (psychische Entwicklung, Lebenserfahrungen, Sozialisation) des Kindes in Erwägung ziehen. (Chaloupka, 1982, S. 16) Die Lesetauglichkeit des Kindes hängt mit zweierlei zusammen. Erstens mit der Entwicklung des Spracherwerbs, also mit den Sprachkenntnissen, zweitens mit den Leseerfahrungen.

In der ersten Grundschulklasse beherrscht das Kind das System der Sprache bereits gut. Es kann mit dem sich angeeigneten Wortschatz so wie mit den syntaktischen Regeln der Sprache gut operieren, was ihm ermöglicht, eine erfolgreiche Kommunikation zu leisten. Mit sechs Jahren kann sich das Kind spontan selbstkorrigieren und Beurteilungs- und Korrekturaufgaben lösen. (Lindgnau, 2006, S. 9, 23)

Diese Sprachkenntnisse beziehen sich aber nicht auf die schriftlich fixierte Sprache. Die schriftliche Form der Sprache müssen die Kinder erst erlernen. Weil der Leselernprozess eine anspruchsvolle Tätigkeit ist, sollen die Erstlesetexte in einer den Kindern sehr gut bekannten Sprache verfasst werden. Das heißt zum Beispiel Passivkonstruktionen vermeiden. Das Kind beherrscht zwar Passivkonstruktionen in der gesprochenen Sprache, aber es ist für es gleichzeitig ein Stoff seiner Sprachkenntnisse, den es nicht so lange wie die Aktivkonstruktionen kennt. Bestimmte Schwierigkeiten beim Anfangslesen können auch Adjektive auslösen.

„Die Sprache des Kindes der unteren Vorschulstufe ist [...] besonders mangelhaft an die Adjektive. [...], ein der Zielen des Erziehers sollte auch das sein, bei den Kindern konsequent Schritt für Schritt die Interesse für Eigenschaften und Qualität der Gegenstände zu erwecken: am Anfang für die elementarsten, einfachsten (klein, groß, rund, blau), später schon für die komplizierteren.“<sup>56</sup> (Čukovskij, S. 68)

---

<sup>56</sup> Übersetzt aus der tschechischen Übersetzung von der Arbeitsverfasserin. Tschechische Version: „Řeč dítěte nižšího předškolního věku je [...] zvláště chudá na přídavná jména [...], jedním z cílů vychovatele má být i to, aby krok za krokem důsledně zvyšoval zájem dětí o vlastnosti a kvalitu předmětů: zpočátku těch nejzákladnějších, nejprostších (malý, velký, kulatý, modrý), později už složitějších.“

Dies sollte auch beim Schreiben der Erstlesebücher reflektiert werden. Die Texte für Kinder sollten eine Ausrichtung auf Aktion und Handlung (erhöhter Einsatz von Verben) beinhalten. (Gansel, 1999, S. 16) Die Adjektive sind eine der in den kindlichen Wortschatz späteingegliederten Wortarten einerseits und ein beschreibendes (und daher ein Handlung bremsendes) Element andererseits. Daher kann man vermuten, dass es für kindliche Leseanfänger geeignet wäre, wenn die Erstlesebuchautoren in ihren Werken mit den Adjektiven höchst bedachtsam umgingen. Die Auswahl der verwendeten Adjektive sollte sorgfältig sein.

Was die Situation des kindlichen Leseanfängers im 21. Jahrhundert betrifft, soll der Einfluss von neuen Medien, mit denen die Kinder schon von früherem Vorschulalter vertraut gemacht werden, erwähnt werden. Die neuen Medien prägen die Unterhaltungsbedürfnisse der Kinder, noch bevor sie buchliterarische Erfahrungen haben, wobei man als Leitmedien Computer und Internet betrachten kann. (Ewers – Weinmann, 2002, S. 456) Heutzutage ist dazu noch die Tablett-Version eines Computers mit verschiedensten Spielen, Videos, Lernapplikationen und Ähnlichem zu ergänzen. Die Unterhaltung mittels eines Computerspiels oder eines Videos ist für Kinder leichter zu gewinnen als die mittels eines Buchs, wenn sie nicht lesekompetent sind. Auf der anderen Seite, ohne Lesekompetenz können Kinder von den Möglichkeiten der neuen Medien nur begrenzt schöpfen. Daher scheint es heutzutage als eine große Herausforderung für die Eltern zu sein, Kinder zum Lesen zu motivieren. Einen Weg kann ein System von Erstlesebüchern darstellen, das auf einer präzise durchgedachten Schwierigkeitsskala von empfindlich abgestuften Schwierigkeitsniveaus beruht.

### **3. Erstlesebücher-Analyse: Theoretisch-analytischer Teil**

#### ***3.1 Struktur des theoretisch-analytischen Teils***

Das Ziel des vorigen Kapitels war, Erstlesebücher vorzustellen, zum Zwecke dieser Arbeit zu definieren und diese als relativ neue Buchgattung in die Kinderliteratur und in die Leseanfängerliteratur, bzw. in die Gesamtheit von allen Texten einzuordnen.

An den theoretischen Teil wird nun die eigene Analyse von Erstlesebüchern, bzw. von Erstlesetexten aus sechs gewählten Erstlesebüchern angeschlossen. Für die Analyse wurde folgende Auswahl von Erstlesebüchern getroffen:

- Käthe Recheis: *Kleiner Bruder Watomi* (1991, 11. Auflage /1974, 1. Auflage/);
- Christiane Nöstlinger: *Opageschichten vom Franz* (2012, überarbeitete Neuauflage /2000, 1. Auflage/);
- Saskia Hula: *Romeo und Juliane* (2007, 1. Auflage);
- Ush Luhn: *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* (2012, Ausgabe mit Silbentrenner, /2010, 1. Auflage/);
- Tanja Weiler: *Hallo, kleiner Delfin* (2010, 1. Auflage);
- Paul Maar: *Das Sams und die Wunschmaschine* (2016, 1. Auflage).

Die gewählten Erstlesebücher werden bei der Analyse nach dem Jahr der ersten Erscheinung gereiht. In der Annotation wurde bereits festgesetzt, dass in dieser Arbeit sechs Erstlesebücher analysiert werden, die ab dem Jahr 2000 auf dem Markt (neu)erschienen sind.<sup>57</sup> Dies bedeutet, dass in der Auswahl auch ein Buch auftreten kann, das ursprünglich vor dem Jahr 2000 entstanden, aber im Rahmen von nächsten Auflagen auch nach dem Jahr 2000 neuerschienen ist. Die Möglichkeit auch auf ältere Bücher zurückzugreifen wurde absichtlich gewählt, weil man diese Bücher als erfolgreiche Bücher betrachten und mit den ganz neuen Büchern vergleichen kann.

Die Struktur des theoretisch-analytischen Teils wird folgendermaßen aufgebaut: man geht von dem literaturwissenschaftlichen Kommentar aus und kommt zum im Mittelpunkt stehenden Phänomen der Lesbarkeit.

Am Anfang wird das Erstlesebuch mit einigen Information über den Autor/ die Autorin eingeleitet und anschließend mittels der Text- und Stilanalyse kommentiert: das heißt es werden die einzelnen Hauptkomponenten des Textes untersucht: die

---

<sup>57</sup> Eine Teilausnahme davon stellt das Buch *Kleiner Bruder Watomi* von Käthe Recheis. Es steht zwar auf dem Markt die neuste 20. Auflage aus dem Jahr 2014 zur Verfügung (bei dtv Verlag), aber ich konnte diese nicht als gebrauchtes Buch im Internet finden, also habe ich aus finanziellen Gründen eine ältere Auflage gekauft und zwar die 11. Auflage aus dem Jahr 1991 (erschien bei Wiener Herder Verlag). Das Sprachmaterial der 11. und 20. Auflage ist jedoch dasselbe.

thematische Komponente, die textarchitektonische Komponente und die sprachliche Komponente.<sup>58</sup> Die Text- und Stilanalyse dient zur Präsentation des Buches und kann aus Umfangsgründen einer gründlichen literarisch-theoretischen Analyse nicht entsprechen.<sup>59</sup>

Im zweiten Teil der Analyse werden aus der Sicht der Lesbarkeit spezifische Züge des Textes aus dem betroffenen Erstlesebuch in Form von einer Stichwörter-Aufzählung präsentiert. Die spezifischen Züge bilden ein Teilergebnis der gesamten Lesbarkeitsanalyse von den sechs gewählten Erstlesebüchern. Die Gesamtergebnisse der Lesbarkeitsanalyse setzen das Kerngebiet dieser Arbeit zusammen und werden im Rahmen einer Zusammenfassung der Gesamtanalyse in einem separaten Kapitelteil präsentiert.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse folgt der eigenen Analyse und soll den Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches allgemein präsentieren. Zum Abschluss der Beschreibung vom Erstlesebuch-Charakter wird noch eine Passage der formalen Seite der Erstlesebücher gewidmet. Die formale Seite des Erstlesebuches wird in dieser Arbeit nicht ausführlicher beschrieben, da es sich dabei um die Disziplin der Typographie handelt.

## ***3.2 Aufbau der Analyse***

### **3.2.1 Literarisch-theoretischer Kommentar**

Die Analyse beruht auf dem Untersuchen von drei Komponenten, die den literarischen Text bilden: der thematischen, der textarchitektonischen und der sprachlichen Komponente.<sup>60</sup> Die Forschungsweise wird weiter simplifiziert beschrieben, um eine Überschneidungsfläche mit der Sicht der Lesbarkeit und Erstlesebücher direkt zu erzielen.

---

<sup>58</sup> Algorithmus der Textanalyse wurde von Bučková (2015) übernommen.

<sup>59</sup> Wie schon in der Einleitung angeführt, wird der Akzent dieser Arbeit auf die Lesbarkeit gelegt.

<sup>60</sup> Der Vorgang der Analyse von gewählten Werken wird gleichermaßen aufgebaut, wie es im Rahmen des Seminars *Analyse von literarischen Werken* unter Leitung von PhDr. Tamara Bučková, Ph.D. am Lehrstuhl der Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag gelehrt wird.

Die Untersuchung der thematischen Komponente soll beantworten, wovon das Buch handelt, was das Hauptthema und die Nebenthemen sind und durch welche Motive all die Themen dargestellt sind (Motivik).

Die zweite Komponente wird Komposition genannt und beinhaltet mehrere Kategorien in sich: Themenentfaltung (Im Falle der Erstlesebücher ist diese immer narrativ.), Darstellung (Im Falle der Erstlesebücher ist diese vorwiegend chronologisch.), Erzählstrukturen (Bestimmung des Erzählers und Vergleich der erzählten Zeit mit der Erzählzeit), Figuren, Zeitraum. Diese textarchitektonische Komponente entspricht der Art und Weise, wie das Werk aufgebaut ist.

Die dritte Komponente ist die sprachliche und stellt die Mittel dar, durch welche das Werk zusammengeflochten wird. In dieser Arbeit werden zur sprachlichen Komponente der gewählten Erstlesebücher spezifische Züge von der Poetik des angewandten Sprachmaterials angesprochen, wobei die Lesbarkeit für Leseanfänger berücksichtigt wird.

### **3.2.2 Lesbarkeitsanalyse**

Bevor die Ansätze, die bei der Lesbarkeitsanalyse angewandt werden, präsentiert werden, sollen einige Anmerkungen zum Aussagewert der Lesbarkeitsanalyse erwähnt werden. Die Analyse der Sprachoberfläche allein kann nie ohne Berücksichtigung der inhaltlichen Seite die Textschwierigkeit bestimmen. Bei der mechanischen Anwendung von Lesbarkeitsmustern gelingt man zu deutlich fehlerhaften Schlüssen. (Smetáček, 1973, S. 16) Die Lesbarkeitsmuster, die auf der Analyse der Sprachoberfläche beruhen, können jedoch Problemstellen des zum Lesen stehenden Sprachmaterials enthüllen. Wie schon im Kapitel über Leseanfänger erwähnt, spielt die Spracheoberfläche am Anfang des Leselernprozesses eine wesentliche Rolle. Zu der Lesbarkeit allgemein soll allerdings noch eines ergänzt werden: Textschwierigkeit ist nur ein Aspekt, der die Leser-Text-Beziehung beeinflusst. (Smetáček, 1971, S. 17)

Der Ausgangspunkt der in dieser Arbeit erhaltenen Analyse stellt die Auswahl von Erstlesetexten dar. Zuerst wurde die Auswahl von Erstlesebüchern, die ab dem Jahr 2000 (neu)herausgegeben wurden, getroffen. Absichtlich wurden sowohl Erstlesebücher

von bekannten Autoren (Recheis, Nöstlinger, Maar), als auch von neuen Autoren (Hula, Luhn, Weiler) ausgesucht.

Danach wurde aus jedem dieser Bücher eine Textmenge von ungefähr 240 Wörtern isoliert um diese dann unter mehreren Aspekten der Sprachoberfläche zu untersuchen. Die Textprobe von ungefähr 240 Wörtern besteht aus drei Untermengen von ungefähr 80 Wörtern, wobei die erste Untermenge aus dem Anfang des Buches, die nächste ungefähr aus der Mitte und die dritte aus dem Ende des Buches entnommen wurden. Insgesamt wurde also eine Probe von circa 1440 Wörtern untersucht. Dieses Verfahren wurde von Smetáček (1973) inspiriert, der im Rahmen seiner Studie 300 Wörter pro Buch analysierte (in seiner Studie wurden jedoch insgesamt 9900 Wörter untersucht). Die in dieser Arbeit untersuchte Textmenge stellt nicht den Anspruch einer hohen Aussagekräftigkeit. Jedoch kann sie einige den Erstlesebuch-Charakter bestimmende Züge offenbaren.

Die erste Untermenge wurde ab dem ersten Wort des Buches gezählt. Eine Ausnahme stellen die Serien-Bücher dar, die immer mit einer einheitlichen Einleitung anfangen (Franz-Geschichten, Sams-Geschichten). Bei diesen Büchern wurde die erste Untermenge ab dem ersten Wort des ersten Kapitels gezählt. Die zweite Untermenge wurde aus den mittleren Seiten des Buches entnommen. Die dritte Untermenge wurde ab dem letzten Wort gezählt.

Die Textprobe von 240 Wörtern wurde als Orientierungszahl gewählt, also schwankt die tatsächliche Länge der Textproben zwischen 237 bis 245 Wörtern. Weil der Textumfang an der Lesbarkeit teilnimmt, wird in dieser Arbeit jede Lesbarkeitskategorie prozentual ausgedrückt. Bei der Bestimmung der Textproben wurde darauf geachtet keine Sätze, bzw. Aussagen in der Mitte abzuschneiden, d.h. sie immer vollständig wiederzugeben.

Einige der gemessenen Lesbarkeitskategorien wie Anzahl der Wörter und Sätze, Flesh Index und Anzahl der unterschiedlichen Wörter werden mithilfe des an die deutsche Sprache angepassten Flesch-Index-Rechners von Christian Bachmann errechnet.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Der Online-Flesch-Index-Rechner ist zugänglich auf der Webseite [www.leichtlesbar.ch](http://www.leichtlesbar.ch) [zit. 2016-07-22].

## Die gemessenen Kategorien mit einem Kommentar

### *Flesh-Index*

Die Formel von Rudolf Flesch (geb. 1911 in Wien), bzw. der Flesh-Index ist der bekannteste, obwohl später kritisierte, Lesbarkeitsindex. 1938 ist Flesch „in die USA ausgewandert ist und dort mit seinen Büchern Furore gemacht hat – unter anderem mit «How to Write Plain English» (Barnes & Noble Books, 1979).“<sup>62</sup> Die Flesch-Formel bezieht sich auf die Sprachoberfläche (auf die Länge der Sätze und der Wörter) und sagt nichts über den Textinhalt aus. Im Jahr 1978 wurde die Formel von Toni Amstad der deutschen Sprache angepasst.

In dieser Arbeit wird die Flesch-Formel nur als ein in einer Webseite integriertes mathematisches Instrument verwendet. Eine präzise Beschreibung dieser Formel geht weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Die in der Flesch-Formel (siehe unten) beinhalteten konkreten Ziffern stehen als Konstanten fest.

Der Flesch-Index wurde mithilfe Christian Bachmanns Online-Rechner auf seiner Webseite leichtlesbar.ch berechnet. Die zu analysierenden Textabschnitte aus Erstlesebüchern wurden in den Online-Rechner eingetragen, wonach der Flesch-Index automatisch generiert wurde. Die von Christian Bachmann angewandte Formel basiert zwar auf der englischen Originalversion von Flesch, aber ihre Auswertung, das heißt die Skala der Leseleichtigkeit, wurde an die deutsche Sprache angepasst.<sup>63</sup>

Dieser Online-Lesbarkeit-Rechner bestimmt die Textschwierigkeit anhand der Anzahl der Sätze, der Wörter und der Silben (Endsilben auf –e werden nicht gezählt). Was die Wörter angeht, wird auch die Anzahl von verschiedenen Wörtern gezählt.

Damit der Online-Lesbarkeit-Rechner richtig verwendet werden konnte, mussten dem Rechner einige Textelemente angepasst werden. Erstens, einige Wörter mit scharfem S (ß) werden vom Rechner als zwei Wörter gezählt, also wurde bei diesen Wörtern das scharfe S mit zwei S ersetzt. Zweitens, ein Satz mit einer vorangestellten direkten Rede, die mit einem Ruf- oder Fragezeichen endet, wird als zwei Sätze gezählt,

---

<sup>62</sup> BACHMANN, Christian. Flesch-Formel. In: *Leichtlesbar* [online]. Easy-Site: 2009-2014 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.leichtlesbar.ch/html/fleschformel.html>>

<sup>63</sup> BACHMANN, Christian. FAQ. In: *Leichtlesbar.ch* [online]. Easy-Site: 2009-2014 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.leichtlesbar.ch/html/faq+78.html>>

also mussten die Ruf- und Fragezeichen mit einem Strich ersetzt werden. Drittens, jedes Punkt als Endzeichen wird vom Rechner als ein Satz gezählt, also mussten Drei-Punkte-Zeichen gestrichen werden und mit einem Punkt ersetzt werden.

Die Flesh-Formel bei leichtlesbar.ch lautet:<sup>64</sup>

$$\mathbf{FI = 206,835 - 84,6 \times WL - 1,015 \times SL}$$

wobei bedeuten:

FI = Flesch-Index für Leseleichtigkeit (Reading Ease, Lesbarkeit);

WL = durchschnittliche Wortlänge in Silben (ohne Schluss-e);

SL = durchschnittliche Satzlänge in Wörtern.

Die Ziffern stehen als Konstanten fix.

Für die Leseleichtigkeit (erforderliche Bildung für gutes Verständnis) eines allgemeinen deutschen Textes gilt nach Christian Bachmann in der Regel:

- 81 bis 100: extrem leicht (5. Klasse);
- 71 bis 80 sehr leicht (6. bis 8. Klasse);
- 61 bis 70 leicht (Abschlussklasse);
- 41 bis 60 durchschnittlich (Sek, FOS, Berufsschule);
- 31 bis 40 etwas schwierig (Mittelschule);
- 21 bis 30 schwierig (Matura, Abitur);
- bis 20 sehr schwierig (Hochschulabschluss).

Typische Werte:

- 90 bis 100: Comics;
- 80 bis 90: Klassische Werbesprüche (Slogans);
- 75: Luther-Bibel (Genesis);
- 60 bis 80: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy);
- 50 bis 60: Boulevardzeitung;
- 30 bis 50: durchschnittliche Zeitung;

---

<sup>64</sup> BACHMANN, Christian. Flesh-Formel. In: *Leichtlesbar.ch* [online]. Easy-Site: 2009-2014 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.leichtlesbar.ch/html/fleshformel.html>>

- 20 bis 40: Anspruchsvolle Zeitung: NZZ, FAZ usw.;
- 10 bis 20: Amtsdeutsch;
- 10 bis 20: Allgemeine Geschäftsbedingungen;
- -20 bis 20: Fachliche Abhandlungen.

### ***Anzahl der unterschiedlichen Wörter***

Die Anzahl von unterschiedlichen Wörtern in den Erstlesetextabschnitten wurde mithilfe der Christian Bachmanns Lesbarkeitsrechner bestimmt und in Prozent umgerechnet.

### ***Anzahl der nichthäufigen Wörter***

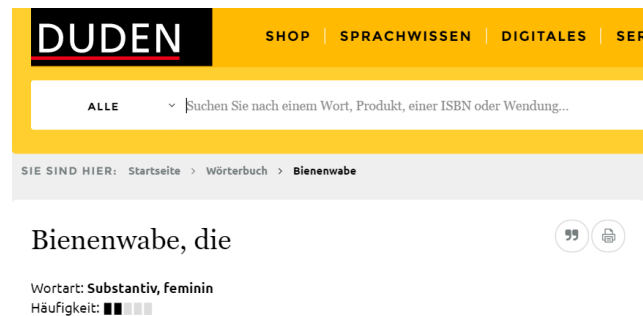
Für die Bestimmung von Wörtern, die in der deutschen Sprache nicht häufig vorkommen, wurde zum Zwecke dieser Arbeit ein einfaches Instrument entwickelt, das auf den Daten vom Duden-Online-Wörterbuch basiert.

Im Duden-Online-Wörterbuch wird jedes eingetragenes Wort unter anderem mit seiner Häufigkeit bestimmt. Die Häufigkeit des Wortes wird dabei auf einer fünfstufigen Skala gezeigt. Je mehr Punkte beim Wort markiert sind, desto häufiger kommt das Wort im Deutschen vor.

Zum Zwecke dieser Arbeit wurden Wörter mit einem oder zwei Punkte als nichthäufige, bzw. eher nichthäufige Wörter betrachtet, Wörter mit drei Punkten als mittelhäufige Wörter und Wörter mit vier oder fünf Punkten als häufige, bzw. eher häufige Wörter. Bei der Lesbarkeitsanalyse wurden nur die nichthäufigen und eher nichthäufigen Wörter gezählt.

Die zu testenden Wörter wurden ins Duden-Wörterbuch in ihrer Grundform eingetragen.

Abb. 3: Musterbeispiel vom Analysieren der Worthäufigkeit<sup>65</sup>



### *Anteil von Wörtern mit bestimmter Länge*

Was die Länge der Wörter in Erstlesetexten angeht, wurde diese nicht durchschnittlich errechnet, weil die durchschnittliche Wortlänge für die Lesbarkeit nicht aussagekräftig ist. Die Textschwierigkeit ist von konkreter Wortlänge abhängig: Wörter, die Schwierigkeiten für Leseanfänger auslösen, haben eine Länge von drei und mehr Silben. Aus diesem Grund wurden bei der Analyse dreisilbige und vier-und-mehrsilbige Wörter gezählt und in der Kategorie drei-und-mehrsilbige Wörter addiert. Die Zahlergebnisse wurden in Prozent umgerechnet.

### *Anteil von Attributen*

Auf den Zusammenhang zwischen Lesbarkeit und Attributen haben sowohl Peter Conrady, als auch Vladimír Smetáček aufmerksam gemacht. Zum Zwecke dieser Arbeit werden zwei Kategorien von Attributen gemessen: Attribut als Wort einerseits und Attribut als Teil eines substantivischen Kompositums andererseits. Appositionen werden als Kompositum nicht gezählt.

Artikel bei Satzgliedern mit einem vorangestellten Attribut werden nicht gezählt (z. B. zwischen den großen Kokosnusspalmen). Bei Satzgliedern mit einem nachgestellten Attribut wird jeder Teil des Attributs gezählt (inkl. Artikel und Präpositionen), z. B.: Fische für den Markt). Bei attributiven Nebensätzen wird jedes Wort (aus der Perspektive der Lesbarkeit) gezählt, z. B.: das tapferste Meermädchen, das ich kenne.

<sup>65</sup> Printscreen vom Stichwort Bienenwabe aus dem Duden-Online-Wörterbuch. Zugänglich auf: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bienenwabe> [gesehen am 22.7.2016].

Was die Vornamen und Nachnamen betrifft, werden diese als ein Satzglied gezählt. Dasselbe gilt auch für die Titel (z. B. Herr/ Frau) und Berufe (z. B. Käpt'n) so wie für Namen von Gegenständen (z. B. Schiff).

Was die Attribute in substantivischem Kompositum angeht, werden nur diejenigen gezählt, die in Alltagssprache auch getrennt vom Grundwort auftreten können (z. B. Bienenwaben – Waben von Bienen), weiter diejenigen, die mit anderem Bestimmungswort ersetzt werden können, ohne vom Textkontext abzuweichen (z. B. Stupsnase – Sattelnase, Spitznase usw.), oder diejenigen, die im Textkontext ohne Bestimmungswort stehen können (z. B. Klassenlehrerin – Lehrerin). Das Wort Hängematte wird also nicht als ein Attribut in Kompositum klassifiziert (\*Matte zum Hängen, \*Hängematte vs. Fußmatte). Überdies werden diejenigen Attribute in Kompositum nicht gezählt, die schon innerhalb vom selbstständigen Attribut oder innerhalb vom Attributivsatz eingerechnet wurden.

### ***Fälle bei Substantiven und Personalpronomen***

Die Fälle bei Substantiven und Personalpronomen werden in der Ergebnistabelle nur in einer Relation zueinander präsentiert. Als leichtlesbar wird klassifiziert, wenn das Buch auf Genitive verzichtet und wenn die Akkusativformen die Dativformen übersteigen.

### ***Charakteristik des Satzes***

Der Satz wird aus Sicht der Lesbarkeit als eine Wortfolge von einem Endzeichen zu dem anderen Endzeichen klassifiziert.<sup>66</sup> (Smetáček, 1973, S. 57) Die nachgestellte direkte Rede wird als ein selbstständiger Satz gezählt. Die vorangestellte direkte Rede ohne ein Verbum Finitum wird als ein Satz gezählt.

Die Satzcharakteristik umfasst mehrere Kriterien: Anzahl der Sätze, Anzahl der Nebensätze<sup>67</sup>, Wörter in direkter Rede und Anzahl der Passivkonstruktionen.

Die durchschnittliche Satzlänge wird nicht gemessen. Diese Kategorie ist aus Sicht der Lesbarkeit nicht aussagekräftig, weil die Länge von Sätzen innerhalb eines

---

<sup>66</sup> Die Betrachtung des Satzes aus der Sicht der Linguistik ist im Kapitel über Lesbarkeit zu finden.

<sup>67</sup> Konkurrenzformen zum Nebensatz (wie Infinitivkonstruktionen) werden nicht als Nebensätze gezählt.

Textes sehr variiert. Überdies zerlegen die Erstlesebuchautoren oft die Sätze künstlich, wodurch etliche Parzellierungen entstehen. Auf der anderen Seite wird der prozentuelle Anteil von Wörtern innerhalb der Nebensätze gerechnet.

### *Zeitform*

Was die angewandte Zeitform angeht, wird bei der Analyse berücksichtigt, ob es sich um einheitliche oder kombinierte Zeit handelt. Im Falle der kombinierten Zeit werden auch die vertretenen Formen aufgeschrieben.

### **Legende zur Lesbarkeitsanalyse**

- nichthäufiges Wort = mit kursiver Schrift (z. B. *Flosse*)
- 3-silbiges Wort = mit einem gelben Streifen markiert (z. B. **zusammen**)
- 3-und-mehrsilbiges Wort = mit einem lila Streifen markiert (z. B. **hinunterbrachte**)
- Attribut = in Fettschrift (z. B. **kleiner, Cordhose**)
- Nebensatz = wird unterstrichen (z. B. Tage, an denen schulfrei ist)

Ein Wort kann mit mehreren Markers angezeichnet werden (z. B. **Büffelbraten**, Schlafanzug).

## **3.3 Komplexe Analyse der gewählten Erstlesebücher**

### **3.3.1 Käthe Recheis: *Kleiner Bruder Watomi***

#### **Käthe Recheis**

Die im Mai 2015 gestorbene Schriftstellerin Käthe Recheis (geb. 1928) zählt zu den österreichischen Ikonen der Kinder- und Jugendliteratur. Mehrmals wurde ihr für ihr Schaffen der Österreichische Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur verliehen; zu ihrem 80. Jubiläum dann sogar auch der Adalbert Stifter-Preis. Das Kinderbuch

*Kleiner Bruder Watomi* zählt zu bekannten Indianergeschichten von Käthe Recheis und erschien zum ersten Mal im Jahr 1974 beim wienerischen Verlag Herder. (Lexe, 2006, S. 14) Die Indianerkultur wurde zu einem für Recheis typischen Thema, nachdem sie einige Zeit in Nordamerika bei Indianern verbracht hatte. „Käthe Recheis‘ Gesamtwerk ist wesentlich von diesem Anliegen geprägt.“ (Cavela, 1999, S. 13)

### **Kurze Annotation**

Das Buch *Kleiner Bruder Watomi* erzählt eine Geschichte von einem indianischen Jungen, der durch eine mutige Tat sein Selbstbewusstsein stärkt und sich somit aus der Rolle des kleinen unmündigen Bruder befreit.

Was die Buchgattung angeht, handelt es sich um ein Erstlesebuch aus einer nicht abgestuften Erstlesereihe. In den 90er Jahren wurde *Kleiner Bruder Watomi* als Buch für Kinder im Lesealter von fünf bis acht Jahre klassifiziert. Die 20. Auflage ist dann bei dtv Verlagsgesellschaft im Rahmen von Erstlesebücher-Reihe Lesebär herausgegeben worden. (Nefzer, 2013)

### **Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar**

Im *Kleiner Bruder Watomi* sind vor allem zwei **Themen** zu erwähnen: Geschwisterthematik einerseits und Indianer-Leben andererseits. Als Nebenthemen können Familienrollen oder Mut angesehen werden. Die Motivik wird durch Naturmotive (Büffel, Bush, Biene, Wald), Indianer-Fähigkeiten (klettern, mit Pfeil und Bogen schießen u.a.), Motiv eines Fremden (sieht anders aus) zusammengesetzt.

Zur **Komposition**, die kurze Indianergeschichte wird chronologisch erzählt und nicht in Kapitel gegliedert. Auf den ersten Seiten wird die Hauptfigur Watomi im Kontrast zu seinem großen Bruder vorgestellt und dies im Hintergrund des Indianerlebens: auf hohe Bäume klettern, mit Pfeil und Bogen schießen, reiten, tauchen, Honig vom Wald holen, Büffel jagen. Eigene Handlung beginnt mit einem Pferdediebstahl, der den Anlass für die Pointe der Geschichte erregt: Watomi nützt die Tatsache aus, dass er klein ist, und rettet das Pferd seines großen Bruders.

Was die Erzählstruktur betrifft, begegnet man in der Erzählung nur dem Erzähler, bzw. dem allwissenden Erzähler. In der Erzählung tauchen auch Dialoge auf,

diese aber bringen die Handlung nicht weiter. Die erzählte Zeit umfasst drei Tage und ist länger als die Erzählzeit.

Die Figuren sind einfach und stereotypisch aufgebaut (großer Bruder Matoya ist stark und tüchtig, kleiner Bruder ist oft ungeschickt, Großvater ist weise usw.). Solche Figuren eignen sich gut sowohl für den Leseanfänger, als auch für Kinder allgemein. Der Raum umfasst die Indianersiedlung, einen Wald mit einem Fluss daneben und einen nicht spezifizierten Ort einige Stunden von der Siedlung entfernt. Die Zeit wird durch Zeitmotive des Tageslaufes (Tag – Nacht) und der Zeitgliederung in Tage („Am nächsten Tag...“)<sup>68</sup> bestimmt.

Das **Sprachmaterial** dieses Buches ist einfach und eignet sich gut für Leseanfänger. Die ganze Geschichte wird in Präteritum-Formen (Präteritum/ Plusquamperfekt) erzählt, wobei Plusquamperfektum nur selten verwendet wird.

Die Sätze sind kurz, was sowohl einfache Sätze, als auch Satzverbindungen betrifft. Überdies werden beim Satzbau syntaktische Muster wiederholt (bspw.: Die Mutter/Die Großmutter hatte keine Zeit für ihn, weil...)<sup>69</sup>. Die Wiederholung von gleichen Satzmustern trägt zur märchenhaften Poetik bei.

Der Wortschatz besteht aus Wörtern, die in der deutschen Sprache häufig vorkommen.<sup>70</sup> Darüber ragen nur einige Komposita und Wörter hinaus, die das Kolorit des Indianerlebens und der Natur aufbauen (Büffelbraten, Honigwaben, nähen, Pferdenase, schnauben, Strick). Zusammen mit den Namen (Watomi, Matoya, Schwarzfleck) können diese Wörter beim ersten Lesen Probleme auslösen. Die Schwierigkeit dieser Wörter wird dadurch gesenkt, dass sie im Text wiederholt werden. Würden aber statt indianischen Namen die für die europäische Kultur üblichen Namen verwendet, würde das den poetischen Wert verletzen. Auf Wörter mit einem übertragenen Sinn wird in der Geschichte verzichtet und somit wird ein Kriterium der leichten Lesbarkeit erfüllt.

---

<sup>68</sup> *Kleiner Bruder Watomi*, S. 11.

<sup>69</sup> *Ibidem*, S. 17.

<sup>70</sup> Der Ansatz für Bestimmung von häufigen Wörtern der deutschen Sprache für Zwecke dieser Arbeit ist im Kapitel 3.2.2 über Lesbarkeitsanalyse vorgestellt.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 241 Wörtern aus *Kleiner Bruder Watomi*<sup>71</sup>

**Watomi** und **Matoya** waren Brüder.

**Matoya** war der **grosse** Bruder.

**Watomi** war der **kleine** Bruder.

**Matoya** brachte **Watomi** bei, wie man mit Pfeil und **Bogen** schießt.

Er lehrte ihn schwimmen und tauchen.

Er **kletterte** mit ihm auf die **höchsten** Bäume.

Er lief mit ihm um die Wette und ließ ihn auf **seinem** Pferd reiten.

Das war weiß, hatte einen **schwarzen** Fleck auf der Stirn und hieß **Schwarzfleck**.

Es war schön, einen **grossen** Bruder zu haben.

Meistens.

Aber nicht immer.

**Matoya** lachte.

Als er genug gelacht hatte, sagte er:

„**Watomi**, **kleiner** Bruder, willst du Honig holen?“

Damit warte nur, bis du gross bist wie ich.“

**Watomi** lief heim.

Die Mutter hatte keine Zeit **für ihn**, weil sie eine Decke **nähte**.

Die **Grossmutter** hatte keine Zeit für ihn, weil sie neben dem Feuer ein **Schläfchen** machen wollte.

**Watomi** ging zum **Grossvater**.

Und weil der **Grossvater** nur **Pfeife** rauchte und sonst nichts tat, merkte er sofort, dass **Watomi** **Kummer** hatte.

**Matoya** kam ihnen **entgegen**.

**Matoya** freute sich sehr, dass **Schwarzfleck** wieder da war.

Aber noch mehr freute er sich, dass **Watomi** wieder da war.

Auch der Vater und die Mutter, der **Grossvater** und die **Grossmutter** und die **ganz kleine** Schwester freuten sich sehr.

Die Mutter brachte **Büffelbraten**.

**Watomi** ass **Büffelbraten**, bis er keinen **Bissen** mehr **hinunterbrachte**.

**Matoya** brachte **Bienenwaben**, und **Watomi** **schleckte** Honig, bis er keinen Honig mehr **schlecken** konnte.

Dann **erzählte** er **seine** **Geschichte**, und alle hörten ihm zu.

---

<sup>71</sup> Im Originaltext werden folgende Wörter mit ß geschrieben: groß, schießt, Großmutter, Großvater.

## Gemessene Kriterien in einer Tabelle

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)  |
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | <b>77</b> (sehr leicht – 6. bis 8. Klasse, typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy)) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|                                    | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
|------------------------------------|------------------------------|--|
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | 130<br>ca 54,85 %            | 31<br>ca 7,65 %                                  |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|                                    | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
|------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | 26<br>ca 10,97 %        | 4<br>ca 1,69 %                   | 30<br>ca 12,66 %                 |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|                                    | Att als Wort    | Att in Kompositum | Insgesamt       |
|------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | 12<br>ca 5,06 % | 5<br>ca 2,11 %    | 17<br>ca 7,17 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

|                                    |                 |
|------------------------------------|-----------------|
|                                    |                 |
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | Akk > Dat > Gen |

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|                                    | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfangs im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|------------------------------------|------------------|-----------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | 28               | 11                    | 69<br>ca 29,11 %                                 | 16<br>6,67 %                       | 0                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|                                    | einheitlich – kombiniert | Welche?                              |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter) | kombiniert               | Präteritum, Plusquamperfekt, Präsens |

### Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetexten

Im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesebüchern zeigt sich *Kleiner Bruder Watomi* als eins der leichtlesbaren auf. Dabei muss erwähnt werden, dass die Analyse der Lesbarkeit nur auf 237 Wörter bezogen wurde; bei Betrachtung der Auswertung muss die natürliche Diskrepanz zwischen dem analysierten Textumfang und dem ganzen Buch in Erwägung gezogen werden.

Prägend sind für *Kleiner Bruder Watomi*, was die Lesbarkeit betrifft, folgende Spezifika:

- in Richtung leichtlesbar: Wiederholung von syntaktischen Mustern, geringer Prozentsatz von unterschiedlichen Wörtern, einfache und häufige Wörter, kurze Wörter,<sup>72</sup> geringer Prozentsatz von Attributen, einfache Adjektive (groß, klein, tief, hoch u.a.)
- in Richtung nicht leichtlesbar: Präteritum-Formen

<sup>72</sup> Die Anzahl der mehr als dreisilbigen Wörtern wird durch die dreisilbigen Namen Matoya und Watomi wesentlich erhöht; diese Wörter treten im Text so häufig auf, dass man über einem die Textschwierigkeit erhöhendem Faktor nicht sprechen kann.

### 3.3.2 Christiane Nöstlinger: *Opageschichten vom Franz*

#### Christiane Nöstlinger

Christiane Nöstlinger zählt zu den wichtigsten deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuchautorinnen der Gegenwart. Sie ist in Wien (1936) geboren und lebt bis heute dort. Nach dem Abitur studierte sie Graphik und arbeitete als Journalistin. Im Jahr 1970 erschien ihr erstes Kinderbuch *Die feuerrote Friederike*, das mit ihren Illustrationen begleitet wurde. Seitdem ist ihre Produktivität ungebrochen. Für ihr literarisches Schaffen wurde sie mehrmals ausgezeichnet.

Ihre zwei ersten Kinderbücher (*Die feuerrote Friederike* und *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*) stehen im Kontext der antiautoritären Bewegung nach 1968 und bedeuteten eine neue Zeit in der Kinderliteratur<sup>73</sup>, die nicht mehr gesellschaftspolitisch orientiert war. „Ihre Erzählungen zeichnen sich durch eine Sprache aus, die nah an der jeweiligen Zielgruppe ist. Thematisch verarbeitet sie Alltagsgeschehen.“<sup>74</sup> Seit den 80er Jahren bis in die Gegenwart werden Nöstlingers s. g. Franzgeschichten herausgegeben, die beim Lesepublikum sehr beliebt sind. Zum Analysieren wurde das Buch *Opageschichten vom Franz* (2000) gewählt.

#### Kurze Annotation

In *Opageschichten vom Franz* geriet Franz in eine Situation, die für den blonden Zweitklässler keinen annehmbaren Ausweg hat. Seine Ehre wird bedroht, indem seine Mitschüler gewettet haben, dass er nicht gelogen hat. Leider hat Franz tatsächlich gelogen, um einen unausstehlichen Klassenangeber Joshka zum Schweigen zu bringen. Den Kern der Lüge stellt ein Opa dar. Franz sucht vergeblich Hilfe bei allen Familienmitgliedern, aber erst bei seiner Oma findet er Verständnis. Die Situation wird mit dem Bekanntmachen von weiterer Familie gelöst.

---

<sup>73</sup> Christiane Nöstlinger. *Dtv* [online]. [zit. 2016-06-22]. Zugänglich auf: <[http://www.dtv.de/autoren/christine\\_noestlinger\\_3.html](http://www.dtv.de/autoren/christine_noestlinger_3.html)>

<sup>74</sup> Ibidem

Die Geschichten aus dem Alltagsleben eines kleinen Jungen Franz erscheinen zurzeit beim Oetinger Verlag in Form von Erstlesebüchern in der dritten Stufe der Schwierigkeitsskala, das heißt für Kinder in der zweiten und dritten Klasse.

### **Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar**

Zur Hauptthemen des Buches gehören Familiensinn und Freundschaft, wobei auch das **Thema** Lügen in der Geschichte auftaucht. Der Kern der Motivik liegt in den Schulalltagsproblemen der Kinder (Prahlerci, Begabung, Schulfreundschaften) und in den unterschiedlichen Perspektiven auf Franz Problem.

Was die **Komposition** betrifft, wird die Opageschichte von Franz chronologisch erzählt, wobei aber im Rahmen von Omas Erzählung über Familiengeschichte noch die Vergangenheit der erzählten Geschichte enthüllt wird. Man begegnet auch Antizipation, die auf weiteres Geschehen aufmerksam macht (bspw.: In seinem Kopf war ein Wirrwarr. Warum hatte der Kuno Krautwaschel gesagt, dass sein Glück immer zu spät kommt?) Für das Erzählen ist kennzeichnend, dass es auf der Dialogizität beruht. Die Dialoge btingen die Handlung voran. Ansonsten wird die Geschichte von dem Erzähler, bzw. dem allwissenden Erzähler erzählt. Die erzählte Zeit beträgt drei Tage (von Samstag bis Montag).

Jedes Buch aus der Franz-Serie wird mit einer Einleitung, in der Franz seinen Lesern vorgestellt wird, die eigentliche Geschichte fängt mit dem ersten Kapitel an. Im ersten Kapitel wird gezeigt, wie Franz in sein Problem geraten ist und wie er dann ohne Erfolg Hilfe bei seiner Freundin Gabi so wie bei seinen Eltern sucht. Im zweiten Kapitel findet Franz die Lösung bei seiner Oma und ihrer Freundin und dabei wird er mit der Geschichte seiner Familie bekanntgemacht. Im dritten Kapitel besucht Franz zusammen mit Gabi seinen Stiefgroßvater.

Das Treffen endet mit beiderseitiger Rührung dank der beherzten Freundin Gabi. In dem vierten Kapitel wird der neugefundene Opa zum Familienmitglied, nachdem er zum Besuch von Franz-Familie kommt. Die ganze Erzählung wird mit dem fünften Kapitel abgeschlossen, in welchem Franz seine Ehre vor den Mitschülern wahr. Seine Lüge bleibt unentdeckt.

Die Lokation der Geschichte ist nicht umgrenzt, die Welt wird als offen gezeigt. Zwar leben alle Figuren in derselben Stadt, aber es wird auch die Möglichkeit gezeigt, aus dieser Stadt wegzufahren. Die Stadt, in der sich die ganze Geschichte abspielt wird als ein sicherer Ort geschildert. Die Teillokationen sind: Schule, Schulweg, Zuhause von Franz, Zuhause von Franz Oma, Bonbonladen von Kuno Krautwaschel, Straßenbahnhaltestelle, Bahnhof.

Die Figuren außer Franz sind nicht plastisch. Bei der kindlichen Hauptfigur Franz wird auch sein Inneres offenbart (bspw.: Und sie schaute so besorgt, dass der Franz fand: Eigentlich kann ich es auch erzählen, wenn sie hier ist!).<sup>75</sup> Prägend ist für die Franz-Figur auch die Tatsache, dass er im Kontrast zu seiner besten Freundin Gabi steht. Der blonde und kleingewachsene Franz sieht wie ein Mädchen aus und auch seine innere Charakteristik entspricht eher den stereotypischen weiblichen Eigenschaften: er ist ängstlich, er lässt sich leicht aus der Ruhe bringen, wenn er nervös oder aufgeregt ist, piepst er oder verliert seine Stimme. Gabi hingegen ist schneidig und energisch, furchtlos, ist dabei aber ein herzlicher Charakter. Wichtig ist bei den Figuren auch die älteste Generation der Gesellschaft (Großeltern und ihre Freunde), weil sie die Kinder besser versteht als die Eltern.

Nöstlingers Erzähler passt sich der Perspektive von einem Kind an und auch in den vielen Dialogen unter Kindern wird die kindliche Gedankensweise dargestellt. Das **Sprachmaterial** ist allerdings nicht ganz einfach, was die syntaktischen Konstruktionen und die Zeitverwendung angeht. Im Buch kommen fast alle Zeitformen vor.

Wie erwähnt ist die Syntax-Ebene des Textes nicht besonders einfach. Sie enthält etliche Satzgefüge und Sätze, die vier Zeilen umfassen, stellen keine Ausnahme dar. Auf der anderen Seite erleichtern das Lesen nachgestellte direkte Reden (bspw.: Der Zickzack hatte gesagt: „Ich borge dir den Franz, der singt auf Achtelnote richtig.“<sup>76</sup>) Im Text ist auch für Erstlesebücher untypische Parenthese zu finden und zwar schon im ersten Satz.

Was den Wortschatz angeht, wird die Basis von den vielgebrauchten Wörtern gebildet, wobei auf deren Hintergrund etliche besondere, oft expressive Wörter auffällig werden (der Lehrer Zickzack, fixi-foxi-fertig sein, piepsen, Papperlapapp, „igitt“ u. a.).

---

<sup>75</sup> *Opageschichten vom Franz*, S. 24.

<sup>76</sup> *Ibidem*, S. 11.

Die Sprache ist an einigen Stellen besonders bildhaft, zum Beispiel bei der Beschreibung von Kuno Krautwaschel („Er hatte einen Kugelbauch, Arme wie Mortadella-Würste, ...“)<sup>77</sup> oder bei der Beschreibung des Bonbonladenschaufensters („rote Gummischlagen, grüne Lollis, gelbes Schaumzeug, blaue Zuckerperlen, ...“)<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Ibidem, S. 35.

<sup>78</sup> Ibidem, S. 33.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 241 Wörtern aus *Opageschichten vom Franz*

Der Franz hätte nie ein echtes **Opa-Problem** bekommen, hätte der *Zickzack* (das ist der Lehrer **vom Franz**, er heisst in **Wirklichkeit Swoboda**) nicht den Joschka *Schnur* neben den Franz gesetzt.

Der Joschka ist ein **dummer Angeber**.

Er sagt:

„Ich habe einen **Vierfarben-Kugelschreiber**, hast du nicht, ätsch!“

Er sagt:

„Ich habe eine **Polaroid-Kamera**, hast du nicht, ätsch!“

Dem Franz geht das schwer auf die Nerven.

Und am meisten ärgert ihn, dass der Kerl recht hat. Der Franz hat keinen **Vierfarben-Kugelschreiber**, keine **Polaroid-Kamera** und keine vierzig Kilo **Legosteine**.

Die Luise merkte zwar, dass er *Kummer* hatte, aber nicht, dass er sie los sein wollte.

Sie fragte:

„Franz, was ist?“

Und sie schaute so besorgt, dass der Franz fand: **Eigentlich** kann ich es auch **erzählen**, wenn sie hier ist!

Dann **erzählte** er alles.

Und dass die Mama, der Papa und der Josef nicht **kapierten**, wie schlimm das für ihn ist, **erzählte** er auch.

Die Oma rief:

„Zu mir sagt man auch, dass ich aus **jeder Mücke** einen **Elefanten** mache.“

Sie winkten hinter dem Zug her, bis er ein **klitzekleines Pünktchen** war.

Der Josef sagte grinsend:

„Da fährt er dahin, unser **Eintagsfliegen-Opa!**“

Der Franz sagte traurig:

„Und er hätte uns so gern **liebhaben** wollen.“

„Lieb haben kann er uns auch in Salzburg“, sagte der Papa.

„Und uns fällt es leichter, ihn **liebzuhaben**, wenn er in Salzburg ist“, sagte die Mama.

Da dachte der Franz **zufrieden**:

Ein **wenig Familiensinn** hat **meine Sippe** ja doch.

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
|                                       | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)  |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | <b>76</b> (sehr leicht – 6. bis 8. Klasse, typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy)) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|                                       |                              |  |
|---------------------------------------|------------------------------|--|
|                                       | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | 132<br>ca 55,23 %            | 22<br>ca 9,21 %                                  |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|                                       |                         |                                  |                                  |
|---------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
|                                       | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | 10<br>ca 4,18 %         | 11<br>ca 4,6 %                   | 21<br>ca 8,79 %                  |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|                                       |                |                   |                 |
|---------------------------------------|----------------|-------------------|-----------------|
|                                       | Att als Wort   | Att in Kompositum | Insgesamt       |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | 8<br>ca 3,35 % | 8<br>ca 3,35 %    | 16<br>ca 6,69 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

|                                       |                            |
|---------------------------------------|----------------------------|
|                                       |                            |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | Akk > Dat > <del>Gen</del> |

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|                                       | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfanges im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|---------------------------------------|------------------|-----------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | 27               | 13                    | 95<br>ca 39,74 %                                  | 66<br>27,5 %                       | 0                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|                                       | einheitlich – kombiniert | Welche?                                    |
|---------------------------------------|--------------------------|--|
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter) | kombiniert               | Präsens, Konjunktiv II Perfekt, Präteritum |

### **Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetexten**

Die analysierten Abschnitte aus der Franzgeschichte weisen den geringsten Anteil von Attributen auf. Auch die Anteile von unterschiedlichen Wörtern und von den in der deutschen Sprache frequentierten Wörtern zeigen auf leichte Lesbarkeit hin. Die als lang klassifizierte Wörter (dreisilbige und vier-und-mehr-silbige) tauchen zwar im analysierten Text im Vergleich zu anderen Texten nicht so häufig auf, jedoch soll es dazu ergänzt werden, dass die präsenten vier-und-mehr-silbigen Wörter besonders schwierig sind (z. B. Vierfarben-Kugelschreiber). Ein Leseproblem können den Leseanfängern auch Konjunktiv-Konstruktionen machen.

Kennzeichnend sind für *Opageschichten vom Franz*, was die Lesbarkeit betrifft, folgende Spezifika:

- in Richtung leichtlesbar: geringer Prozentsatz von unterschiedlichen Wörtern, geringer Prozentsatz von nicht häufigen Wörtern, geringer Prozentsatz von Attributivverwendungen, geringer Prozentsatz von langen Wörtern
- in Richtung nicht leichtlesbar: lange Wörter sind eher unbekannte Wörter, mehrere Satzgefüge, Parenthese

### 3.3.3 Saskia Hula: *Romeo und Juliane*

#### Saskia Hula

Die österreichische Kinderbuchautorin Saskia Hula wurde in Wien (1966) geboren und gehört zu der mittleren Generation der KinderbuchschriftstellerInnen des 21. Jahrhunderts. In Wien wohnt sie weiterhin und arbeitet hier als Volksschullehrerin. Ihre Kinderbücher werden seit 2004 ununterbrochen herausgegeben. Die Erzählungen sind durch kindernahe Sprache und witzige Erzählweise gekennzeichnet. Die erste Auflage ihres Buchs *Romeo und Juliane* wurde 2007 beim Obelisk Verlag herausgegeben. Es ist das erste Buch einer Serie über den Kater Romeo und das Mädchen Juliane.

#### Kurze Annotation

Die Geschichte *Romeo und Juliane* handelt von einem kleinen Mädchen, das sich zum Kummer ihrer Eltern über alles eine Katze wünscht. Als Juliane aber zufällig zu einem schwarzen Kater kommt, muss sich die ganze Familie mit der Katernatur abfinden. Der Weg zur Toleranz vom Anderssein wird durch den Verlust des Geliebten gefunden.

Die Geschichte wurde bei Obelisk in Form vom Erstlesebuch in der Lesestufe 2: ab 2. Klasse herausgegeben, das heißt für Kinder im Alter von sieben bis neun. Auf der Webseite von Saskia wird das Buch folgendermaßen klassifiziert: „Eine Kater-Romeo-Geschichte für fortgeschrittene Erstleser.“<sup>79</sup>

#### Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar

Die **Hauptthemen** dieser Geschichte sind Toleranz zum Anderssein und die Katzennatur. Als Einstiegsthema zur Geschichte kann der kindliche Wunsch ein Tier (in diesem Fall eine Katze) zu haben angesehen werden. Zur Motivik gehören von Romeo heimgebrachte tote Tiere, Alltagstätigkeiten eines Mädchen und einer Familie und typische Angelegenheiten, denen man als Katzenbesitzer begegnet.

---

<sup>79</sup> Bücher: Kinderbücher. *saskia-hula* [online]. Zugänglich auf: <[http://www.saskia-hula.at/3\\_1buch\\_kinder.html](http://www.saskia-hula.at/3_1buch_kinder.html)>

Das Buch wird ohne Inhaltverzeichnis in neun nummerierte Kapitel aufgeteilt und beinhaltet hinsichtlich der **Komposition** eine chronologisch erzählte Katzengeschichte.

Im ersten Kapitel wird Kater Romeo und das Mädchen Juliane (indirekt auch mit ihrer Familie) vorgestellt. Im zweiten Kapitel kommt dank einem Zufall Romeo zu Julianes Familie und alles beginnt sich um ihn zu drehen, langsam wird aber auch Romeos wilde Natur deutlich. Im vierten Kapitel passiert etwas, was sich als die Hauptproblematik der restlichen Geschichte herausstellen wird: Romeo bringt die erste tote Maus für Juliane, weitere tote Tiere folgen. Juliane versteht das nicht als Beweis der Liebe, sondern als Ausdruck von Romeos böser Natur. Die Beziehung wird verletzt: Romeos Lebenskraft und damit auch Freiheit werden dadurch eingeschränkt, dass er eingesperrt worden ist; Juliane beginnt über eine andere Katze nachzudenken. Im siebten Kapitel verläuft sich Romeo, woraufhin sich die Liebe der ganzen Familie zu ihm zeigt. Im vorletzten Kapitel kommt Romeo im jämmerlichen Stand heim und Juliane bringt ihn zum Tierarzt. Im letzten Kapitel kümmert sie sich um Romeo und als er wieder gesund ist, bringt er Juliane wieder eine tote Maus. Diesmal versteht Juliane das als Romeos Liebesgeständnis.

Was die Erzählstrukturen angeht, begegnet man in der Erzählung dem auktorialen Er-Erzähler einerseits und dem personalen Er-Erzähler, der das Innere von Figuren widerspiegelt (bspw.: Romeo-Perspektive: Romeo schaut sie verwundert an. Mag sie denn keine Mäuse?; Mutter-Perspektive: Die Mama wundert sich zuerst nur. Hat er denn keinen Hunger?).<sup>80</sup> An der Erzählung nehmen auch Dialoge teil, diese treiben aber die Handlung nicht voran, sondern stärken die emotionelle Aufladung der bestimmten Situation in der Geschichte. Die erzählte Zeit umfasst in der eigenen Handlung (d. h. außer der zeitlich unbegrenzten Vorgeschichte, die zur Vorstellung der Hauptfiguren dient) mehrere Tage, wobei sich einige Tage der Erzählzeit mehr nähern als die anderen, denn sie detaillierter beschrieben sind.

Die Figuren sind sowohl durch äußere, als auch innere Charakteristik beschrieben. Ihre Eigenschaften sind konventionell: Juliane ist lieb, munter und einfühlsam, Kater Romeo ist verspielt und wild, die Mutter ist sorgsam, der Vater ist

---

<sup>80</sup> *Romeo und Juliane*, S. 23, 47.

Kopf der Familie, also trifft er die Familienentscheidungen („Auf jedem Fall aber sagt sie /die Mutter/: Da musst du mit deinem Papa reden.“; „Um zwei Uhr stürzt der Papa aus dem Gästezimmer und schmeißt Romeo aus dem Badzimmerfenster.“).<sup>81</sup>

Die Hauptlokation der Geschichte ist das Haus von Juliane, aber es werden auch andere Räume erwähnt, wie zum Beispiel der Schulweg oder beim Tierarzt. Die Räume werden aber nicht direkt beschrieben, sondern mittels der Handlung in deren Rahmen.

Für die **Sprache** ist typisch, dass diese auf Wiederholung und Aktualisierung der Satzmuster aufgebaut ist, welche oft witzig wirken (z. B.: Wenn die Mama gut aufgelegt ist/Wenn die Mama nicht so gut aufgelegt ist).<sup>82</sup> Die direkte Rede ist prägnant, kurz und expressiv. Die ganze Geschichte wird im Präsens erzählt.

Die Syntax-Ebene des Textes ist lesbarkeitsfreundlich aufgebaut, vor allem die wiederholten Satzmuster erleichtern die Leseanfänge sehr. Die direkte Sprache ist an manchen Stellen vorangestellt, an anderen nachgestellt. Die vorangestellte direkte Rede ist zwar schwieriger für die Leseanfänger, hat aber ästhetische Funktion.

Der Wortschatz wird der Kinderlexik angepasst (bspw.: „Du grässlicher Kater!“), manche nicht besonders frequentierten langen Wörter aber können für schwächere Leseanfänger Lesehürden darstellen (Streuselkuchen).

Die Poetik wird vor allem durch Kontraste gebildet und zwar nicht nur was die Ansichten von einzelnen Figuren angeht, aber auch was den Zeitraum angeht: der Tag wird durch das ordentliche, geregelte Familienleben bestimmt, in der geheimnisvollen Nacht erwacht Romeos Natur (bspw.: „Eine wunderbare Nacht wartet auf ihn.“).<sup>83</sup> Die Geschichte ist besonders witzig erzählt, was außer Kontrasten auch die Missverständnisse zwischen Romeo und anderen Familienmitgliedern bewirken.

---

<sup>81</sup> Ibidem, S. 8, 39.

<sup>82</sup> Ibidem, S. 8.

<sup>83</sup> Ibidem, S. 33.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 241 Wörtern aus *Romeo und Juliane*<sup>84</sup>

Romeo ist ein schwarzer Kater.

Juliane ist ein blondes Mädchen.

Romeo hat grüne Augen, eine rosa Nase und eine weiße Schwanzspitze.

Juliane hat braune Augen, eine Stupsnase und einen Leberfleck am Kinn.

Romeo mag Mäuse, Thunfisch und Tage, an denen ihm die Sonne auf den Bauch scheint.

Juliane mag Seilspringen, Streuselkuchen und Tage, an denen schulfrei ist.

Ausserdem mag Juliane Katzen.

Am liebsten mag sie kleine Kätzchen.

Am allerliebsten mag sie die kleinen Kätzchen, die sie jeden Tag auf ihrem Schulweg sieht.

„Du grässlicher Kater<sup>85</sup>“, schnieft sie.

„Bekommst du denn nicht genug zu fressen?“

Romeo schaut sie verwundert an.

Mag sie denn keine Mäuse?

Zu Mittag wartet Romeo mit seinem Thunfisch, bis Juliane aus der Schule kommt.

Er sitzt auf ihrem Schoß, als sie die Hausübung schreibt.

Am Nachmittag geht er mit ihr im Garten spazieren.

Die tote Maus bekommt ein Grab.

Mit einem kleinen Holzkreuz und mit Blumen drauf.

Am Abend rollt sich Romeo bei Julianes Füßen zusammen und schnurrt.

Es ist wirklich schön, eine Katze wie Romeo zu haben.

Und dann wacht Juliane eines Tages auf und Romeo ist nicht da.

Sie springt aus dem Bett und rennt zur Tür.

Wenn er nur nicht wieder.<sup>86</sup>

Juliane reißt die Tür auf.

Vor der Tür sitzt Romeo.

Seine Augen funkeln.

Neben ihm liegt eine tote Maus.

Juliane schluckt.

Dann beugt sie sich zu ihm hinunter und krault ihn zwischen den Ohren.

„Was für eine dicke, schöne Maus<sup>87</sup>“, sagt sie.

„Danke, Romeo!“

---

<sup>84</sup> Im Originaltext werden folgende Wörter mit ß geschrieben: weiße, außerdem, Füßen, reißt.

<sup>85</sup> Im Originaltext mit einem Rufzeichen hinter dem Wort „Kater“.

<sup>86</sup> Im Originaltext statt einem Punkt drei Punkte.

<sup>87</sup> Im Original mit einem Rufzeichen hinter dem Wort „Maus“.

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)   |
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | <b>81</b> (extrem leicht – 5. Klasse; typisch: Klassische Werbesprüche, Slogans) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|                                | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
|--------------------------------|------------------------------|--|
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | 140<br>ca 58,1 %             | 26<br>ca 10,79 %                                 |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|                                | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
|--------------------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | 22<br>ca 9,13 %         | 10<br>ca 4,15 %                  | 32<br>ca 13,28 %                 |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|                                | Att als Wort     | Att in Kompositum | Insgesamt     |
|--------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | 50<br>ca 20,75 % | 6<br>ca 2,49 %    | 55<br>23,24 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

|                                |                     |
|--------------------------------|---------------------|
|                                |                     |
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | Akk > Dat > Gen (1) |

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|                                | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfangs im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|--------------------------------|------------------|-----------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | 32               | 5                     | 32<br>ca 13,28 %                                 | 18<br>7,5 %                        | 0                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|                                | einheitlich – kombiniert | Welche? |
|--------------------------------|--------------------------|---------|
| Romeo und Juliane (241 Wörter) | einheitlich              | Präsens |

### **Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetexten**

Die Lesbarkeit von *Romeo und Juliane* weist aus den analysierten Texten den zweitgrößten Flesh-Index auf, also sollte dem Sprachmaterial gemäß ganz einfach zum Lesen sein. Was die unterschiedlichen Wörter und die häufigen Wörter betrifft, ragt dieses Buch nicht heraus und ist den leichteren Erstlesebüchern zu zuordnen. Als einziges der analysierten Bücher wird, was die Zeit angeht, einheitlich und dazu noch in Präsens geschrieben. Diese Tatsache sollte Leseanfängern entgegenkommen. Allerdings beinhaltet das Buch den höchsten Prozentsatz von Attributiven. Dieses Handlung bremsenden Elemente können als Hürde beim Leseanfang wirken.

Zur Übersicht der Spezifika von *Romeo und Juliane*:

- in Richtung leichtlesbar: geringer Prozentsatz von unterschiedlichen Wörtern, geringer Prozentsatz von nicht häufigen Wörtern, geringer Prozentsatz von langen Wörtern, einheitliche Zeit in Präsens
- in Richtung nicht leichtlesbar: großer Prozentsatz von Attributivverwendungen

### 3.3.4 Ush Luhn: *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*

#### Ush Luhn

Ush Luhn (geb. 1959) zählt zu der mittleren Generation der deutschen KinderbuchautorInnen und lebt als freie Schriftstellerin abwechselnd in Berlin und in einer einsamen Gegend an der Nordsee. Die geborene Österreicherin zog nach Deutschland noch vor ihrem Abitur. In Berlin studierte sie Germanistik und Publizistik, arbeitete beim Radio und Kinderfernsehen und später begann sie eigene kinder- und jugendliterarische Texte zu schreiben.<sup>88</sup>

#### Kurze Annotation

*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* ist eine Geschichte aus der Serie über das Meermädchen Pimpinella. Die Geschichte beschreibt das Leben der kleinen Meerprinzessin unterm Meeresspiegel, erst auf den letzten Seiten entfaltet sich eine kurze Handlung mit Pointe: wegen des unachtsamen Delfins gerät Pimpinella in einen gefährlichen Wald, aus dem sie aber zusammen mit dem Delfin schnell wieder herausfindet. Das Erstlesebuch kann an der Grenze zwischen Epik und Lyrik eingeordnet werden.

*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* erschien zum ersten Mal im Jahr 2010 beim Ravensburger Verlag im Rahmen der Leserabe-Erstlesereihe in der Stufe 1 für Kinder ab sechs Jahre alt.

#### Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar

Das **Hauptthema** des Erstlesebuches ist das märchenhafte Leben unter dem Meeresspiegel. Die Motivik wird durch detaillierte Beschreibung der Komponenten, welche diese bunte Welt bilden, zusammengesetzt. Als Motive kommen vor allem

---

<sup>88</sup> Unsere Autoren: Ush Luhn. *Randomhouse* [online]. © Verlagsgruppe Random House GmbH . [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.randomhouse.de/Autor/Usch-Luhn/p104640.rhd>>

Meerestiere und Meeresgegenstände vor (schimmernde Muscheln, drollige Fische, Fische blubbern, Riesenauster usw.).

Die Erstlesegeschichte entfaltet sich chronologisch in vier Kapiteln. Im ersten Kapitel wird die Hauptfigur Pimpinella mit ihrem Freund Thomas dem Tintenfisch vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird dann ein Schultag vom Pimpinellas Leben beschrieben, wobei auch die Figur Schildkröte Basi auftaucht, die dann in der Geschichte keine Rolle mehr spielt. Im dritten Kapitel trifft Pimpinella unerwartet einen Delfin und zusammen schwimmen sie zuerst um die Wette und später sammeln sie Blumen für Pimpinellas Klassenlehrerin. Im letzten Kapitel schwimmt der Delfin für die Blumen sogar in den gefährlichen Korallenwald und Pimpinella schafft es nicht mehr, ihn davon abzuhalten. Also schwimmt sie hinterher. Zum Glück bemerkt sie im Wald einen Geisterpfeifen-Fisch und folgt ihm auf seinem Weg aus dem Wald. So werden Pimpinella und der Delfin gerettet und schließen eine Freundschaft.

In der Geschichte begegnet man einem auktorialen Erzähler, der dem Leser die Welt unterm Meeresspiegel buntfarbig beschreibt. Die präsenten Dialoge zwischen Pimpinella und anderen Meeresbewohner ergänzen das lebhafte Kolorit des Geschilderten. Die Handlung ist, wie schon oben erwähnt, chronologisch aufgebaut. Die ganze Geschichte entwickelt sich an einem Pimpinellas ersten Schultage („Seit einer Woche geht sie in die erste Klasse.“)<sup>89</sup>. Die erzählte Zeit beträgt also einen Tag.

Zu wichtigen Figuren der Geschichte gehören Pimpinella, der Delfin Tule und Pimpinellas Freund Thomas, der aber in der Mitte der Geschichte aus der Erzählung verschwindet und nicht mehr auftritt. Die Hauptfigur Pimpinella wird sowohl durch direkte, als auch indirekte Charakteristik bestimmt. Ihr Charakter wird vor allem von Neugierde und Lust am Spielen bestimmt. Dasselbe gilt auch für die anderen Figuren, die überdies davon bestimmt sind, dass sie Freunde von Pimpinella sein wollen.

Die Geschichte, bzw. die Schilderung spielt sich im Raum um Pimpinellas Muschelschloss ab und weiter auf einem unbekanntem Meeresplatz und letztendlich im Korallenwald.

---

<sup>89</sup> *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, S.12.

Die **Sprache** ist auffällig durch nichthäufige, aber poetische Wörter (bspw.: funkeln, fuchteln, Geblubber, purzeln u. a.) gekennzeichnet. Die Handlung wird zugunsten der Beschreibung zurückgehalten. Diese Beschreibung jedoch basiert auf Kinetik: Unterm Meeresspiegel passiert immer etwas, wobei aber die Handlung der Geschichte nicht weiter entfaltet wird.

Morphosyntaktisch ist der Text sehr abwechslungsreich: es kommen sowohl einfache Sätze, als auch Satzgefüge vor, wobei verschiedene Zeitformen verwendet werden, inklusive die Konjunktivformen und Passivkonstruktionen. Für Leseanfänger kann solches Niveau anstrengend sein.

Der Wortschatz ist reich an nichthäufigen Adjektiven (bspw.: knallgrün, nagelneue, putzmunter usw.), an Wörter der Meeresthematik (bspw.: Seefahrer, Seegurke, Schnecken, Schuppen, Wasserrosen usw.) und auch an Wörter, die sich auf Pimpinellas Alltag beziehen (bspw.: Fischkunde-Stunde, Schlossgarten u. a.). Der verwendete Wortschatz kann aus Sicht der Lesbarkeit die meisten Probleme verursachen.

Die Poetik beruht auf der erwähnten detaillierten und zugleich kinetischen Beschreibung. Die Leseanfänger können allerdings eine dominante Handlungslinie vermissen. Dabei kann der hohe Anteil von Adjektiven eine Hürde am Leseanfang darstellen.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 243 Wörtern

### aus *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*

**Pimpinella Seestern** ist eine **echte Prinzessin**.

Sie wohnt mitten im Meer in einem **wunderschönen** Schloss, **das aus schimmernden Muscheln erbaut wurde**.

Wie bei **jedem Meermädchen** leuchten **ihre** Augen **knallgrün**.

Aber so **rote Locken wie sie** hat keine **andere Meerjungfrau**.

Bis heute hat das Schloss kein **Seefahrer** entdeckt.

Nur nachts **funkeln seine** Türme so hell wie die Sterne **am Himmel**.

Mit **ihrer Flosse flitzt Pimpinella** durch das Wasser wie ein Fisch, am liebsten **natürlich** mit **anderen** um die Wette.

Nur<sup>90</sup>, was würde Frau **Seehase**, ihre **Klassenlehrerin**, sagen, wenn **Pimpinella** im **Schlafanzug** vor **ihre Flossen** **kullerte**?

„*Nella*, komm mit uns spielen<sup>91</sup>“, ruft eine **laute** Stimme.

**Neugierig** schaut **Pimpinella** **hinunter** in den **Schlossgarten**.

Thomas **fuchtelte ungeduldig** mit den Armen.

**Umringt** wird Thomas von Fischen, **die Pimpinella aufgeregt** mit **ihren Flossen zuwinken**.

„Los, mach dich auf die **Schuppen!**“

So **drollige** Fische hat **Pimpinella** noch nie gesehen.

Sie haben **lustige lila** Punkte auf **ihren Schuppen**.

Die **fremden** Fische **überschütten** Nella mit **fröhlichem Geblubber**.

„Der hat mehr Angst als wir“, sagt **Pimpinella** mit **zitternder** Stimme.

„Er schwimmt nach draussen<sup>92</sup>. Schnell **hinterher!**“

„Puh“, seufzt **Pimpinella** **erleichtert**.

„Glück gehabt!“

Aus der Ferne **glitzert** das Schloss.

„Du bist das mit Abstand **tapferste Meermädchen**, **das ich kenne**“, sagt **Tule**.

„Wie viele kennst du denn schon?“

Der **kleine** Delfin wird rot.

„Bis jetzt nur dich.“

Sind wir trotzdem Freunde<sup>93</sup>“, fragt er **schüchtern**.

„Klar<sup>94</sup>“, **Pimpinella** lacht froh.

„Aber nur, wenn wir gleich noch einmal um die Wette schwimmen.

Und diesmal **gewinne** ich!“

---

<sup>90</sup> Im Original mit einem Doppelpunkt hinter dem Wort „nur“.

<sup>91</sup> Im Original mit einem Rufzeichen hinter dem Verb.

<sup>92</sup> Im Original mit ß.

<sup>93</sup> Im Original mit einem Fragezeichen hinter dem Wort „Freunde“.

<sup>94</sup> Im Original mit einem Rufzeichen hinter dem Wort „klar“.

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|  | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)   |
|--|--|
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin<br>(242 Wörter) | <b>67</b> (leicht – Abschlussklasse; typisch: Eingängige<br>Werbebriefe und -texte (Copy)) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|   | Unterschiedliche Wörter<br>in % | Nichthäufige Wörter<br>im<br>deutschen Wortschatz in % |
|---|---------------------------------|--|
| Pimpinella Meerprinzessin und<br>der Delfin<br>(240 Wörter) | 165<br>68,75 %                  | 47<br>ca 19,58 %                                       |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|  | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige<br>Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige<br>Wörter in % |
|--|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Pimpinella<br>Meerprinzessin und der<br>Delfin<br>(240 Wörter) | 26<br>ca 10,83 %        | 13<br>ca 5,42 %                     | 39<br>16,25 %                       |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|  | Att als Wort  | Att in Kompositum | Insgesamt        |
|--|---------------|-------------------|------------------|
| Pimpinella<br>Meerprinzessin und der<br>Delfin<br>(240 Wörter) | 33<br>13,75 % | 4<br>ca 1,67 %    | 37<br>ca 15,42 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

| Pimpinella<br>Meerprinzessin und der<br>Delfin<br>(240 Wörter) | Dat > Akk > <del>Gen</del> |
|--|----------------------------|

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|   | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfangs im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|---|------------------|-----------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin (240 Wörter) | 30               | 9                     | 55<br>ca 22,92 %                                 | 64<br>26,67 %                      | 2                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|   | einheitlich – kombiniert | Welche?  |
|---|--------------------------|--|
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin (240 Wörter) | kombiniert               | Präsens, Perfekt, Konjunktiv II<br>Präsens, Passiv in Präsens,<br>Passiv in Präteritum |

### **Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetexten**

Die analysierten Abschnitte von der Geschichte über Pimpinella erwiesen sich zusammen mit dem Buch *Hallo, kleiner Delfin* als die schwierigsten. Vor allem was die langen, unterschiedlichen und nichthäufigen Wörter angeht, ragt der Text über Pimpinella heraus. Auch der Anteil von Attributen ist im Vergleich zu anderen Erstlesetexten hoch. Den Leseprozess erschwert auch die kombinierte Zeit, welche nicht nur Präsens oder Präteritum, sondern auch Konjunktiv II Präsens und Passivkonstruktionen im Präteritum und im Präsens einschließt. Allein der Flesch-Index ordnet das Buch den Texten für Abschlussklasse zu.

Zu Spezifika der Lesbarkeit von *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*:

- in Richtung leichtlesbar: keins der gemessenen Kriterien zeigt hohe Lesbarkeit
- in Richtung nicht leichtlesbar: hoher Anteil von unterschiedlichen Wörtern, hoher Anteil von nichthäufigen Wörtern, hoher Anteil von drei- und mehrsilbigen Wörtern, hoher Anteil von Attributen, mehrere unterschiedliche Zeitformen

### 3.3.5 Tanja Weiler: *Hallo, kleiner Delfin*

#### Tanja Weiler

Über Tanja Weiler gibt es im Internet so wie aus anderen Quellen nicht viel zu finden. Von einem Photo auf der Webseite vom G&G Verlag abgeleitet, gehört Tanja Weiler zur jüngeren Generation der Kinderbuchautoren. Bei dem österreichischen G&G Verlag sind bereits vier ihre Erstlesebücher herausgegeben worden.

#### Kurze Annotation

Das Erstlesebuch *Hallo, kleiner Delfin* kann in Büchereien in der Abteilung Umweltschutzthematik zu finden sein.<sup>95</sup> Die Delfingeschichte handelt von zwei Kindern aus einer Insel, die halfen, Delfine aus dem Netz der Delfinfänger zu befreien.

Das Erstlesebuch wurde im Rahmen der Lesezug-Erstlesereihe vom G&G Verlag in der Stufe (für Kinder ab der zweiten Klasse) herausgegeben.

#### Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar

Das Erstlesebuch bearbeitet das **Thema** Delfin角度 und bringt dieses mittels einer kurzen Geschichte über zwei Kinder nahe. Die Motivik umfasst das Kolorit, das durch mit Exotik zusammenhängenden Realien geschildert wird: Kokosnusspalmen, salzige Luft, Fischer, Fischerboot, Delfine usw.

Das Buch wird in sechs Kapiteln aufgeteilt, in denen die Geschichte chronologisch erzählt wird. Ungewöhnlicherweise begegnet man in der Erzählung eingelegten Texten, die mit der eigenen Handlung nicht wirklich zusammenhängen, und zwar eine Anekdote und dann zwei Träume: einen von Pit und einen von Paila.

Das erste Kapitel dient, wie gewöhnlich bei Erstlesebüchern, zum Vorstellen von Hauptfiguren, in diesem Fall sind es Kinder Paila und Pit. Im nächsten Kapitel besuchen die zwei zusammen mit Fischer Boo Delfine. Dabei erfahren die Kinder vom Fischer, dass das Delfin-Weibchen Sternenglanz ein Baby bekam, das aber zurzeit nicht

---

<sup>95</sup> Da habe ich das Buch in der Campus-Bibliothek der KPH Krems im Wintersemester 2015/2016 gefunden.

dabei ist. Beim Einschlafen träumen die beiden Kinder fantastisch (Kapitel 3). Am nächsten Tag (Kapitel 4) folgen die Kinder auf einem Kanu der Delfin-Weibchen ins freie Meer, wo sie von einem Delfin角度 erfahren. Dann helfen sie zusammen mit allen anderen Inseleinwohnern die bereits gefangenen Delfine zu befreien. Die Befreiung und das folgende Fest werden im letzten Kapitel geschildert.

Die Geschichte wird von einem auktorialen Erzähler erzählt, der sich an einigen Stellen dem Leser zeigt („Doch halt. Etwas hätte ich fast vergessen.“)<sup>96</sup>. Die Erzählung ist durch viele Ausrufesätze gekennzeichnet (bspw.: „Hauruck, los geht’s, ab zum Wasser!“)<sup>97</sup>. Die erzählte Zeit dehnt sich auf zwei Tage aus. Die Erzählzeit wird durch die eingelegten Texte verlängert.

Die Hauptfiguren der Delfingeschichte sind Kinder Paila und Pit, die vor allem mittels ihrer täglichen Tätigkeiten charakterisiert werden (wo sie schlafen, was sie essen, was sie am Tag machen usw.). Wichtige Figur ist auch der Fischer Boo, ein alter Freund der Kinder und ein fleißiger guter Mensch. Alle Inseleinwohner sind mit einem Charakterzug verbunden: sie pflegen das naturfreundliche Leben.

Der Zeitraum der Geschichte umfasst die Umgebung um die Insel Maluwi herum in einer Zeitspanne von zwei Tagen. Die Zeitmotive hängen mit der Tagesaufteilung zusammen (Sonnenaufgang – Morgen – Abend – Nacht).

Die **Sprache** ist durch viel Sprachdekoration gekennzeichnet: typisch sind die mit Attributen aufgebauten Beschreibungen (bspw.: „Es blühen Blumen, die duften wie Zuckerwatte.“)<sup>98</sup> und verästelte Sätze (bspw.: „Verschlafen krabbelt er wieder in sein schaukelndes Bett und schleicht sich schnell zurück in seinen superspannenden Delfinschatztraum“)<sup>99</sup>.

Morphosyntaktisch ist der Text sehr variabel: nicht nur in den direkten Reden, sondern auch in der Erzähler-Ebene werden lange, oft beschreibende Sätze mit ganz kurzen Ausrufesätzen oder Fragen (bspw.: „Hurra!“; „Seht ihr den Delfin?“; „Nein. Oder doch?“)<sup>100</sup> abgelöst. Sehr oft werden die Sätze künstlich zerlegt, also entstehen

---

<sup>96</sup> *Hallo, kleiner Delfin*. S. 39.

<sup>97</sup> *Ibidem*, S. 3.

<sup>98</sup> *Ibidem*, S. 4.

<sup>99</sup> *Ibidem*, S. 21.

<sup>100</sup> *Ibidem*, S. 7, 12, 20.

viele Parzellierungen („Oder nein – eigentlich hängen die dort. Zwischen den großen Kokosnusspalmen. Hoch in der Luft. Gebaut aus Holz.“)<sup>101</sup>.

Der Wortschatz ist reich an nichthäufigen, oder sogar selbstausgedachten Wörter (bspw.: Delfinfarbentraum, Riesendelfinsprüngen, Affenzahnband u. a.). Viele dieser Wörter sind auch lang. Der verwendete Wortschatz kann aus Sicht der Lesbarkeit viele Probleme auslösen.

Für die Poetik sind die „zersplitterte“ Erzählweise und die auffällige, mit Exotik und Farben verbundene Lexik kennzeichnend. Die etlichen Abweichungen von der Handlungslinie und einige Rektifikationen und auch die spezielle Wortverwendung können das erste Lesen den Leseanfängern deutlich erschweren.

---

<sup>101</sup> Ibidem, S. 5.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 245 Wörtern aus *Hallo, kleiner Delfin*

Das ist **Maluwi**.

**Maluwi** ist eine Insel.

Hier gibt es **Wasserfälle**, in denen bunte Fische tanzen.

Es blühen Blumen, die duften wie **Zuckerwatte** und leuchten wie viele **Regenbogen**.

Rund um die Insel, da glitzert das **türkisblaue** Meer.

Und oben drauf, auf **Maluwi**, da wohnen *Paila* und *Pit*.

*Paila* und *Pit* wohnen an der Küste.

Direkt neben dem Meer.

Da liegt ihr Dorf und dort stehen all die Häuser.

Oder, nein – **eigentlich** hängen die dort.

Zwischen den **großen Kokosnusspalmen**.

Nachdem Fischer *Boo* genug Fische für den Markt **zusammen** hat, machen sie sich auf den Weg **zurück**.

Am Abend, als *Paila* und *Pit* wieder **zu Hause** in ihren **Hängematten** liegen, denken sie an ihre **Delfinfreundin**.

Was sie ihnen wohl sagen wollte?

Vielleicht hätte sie ja ihre Hilfe gebraucht.

**Während sie so nachdenken**, schlafen sie ein und **beginnen** zu träumen.<sup>102</sup>

*Pit* träumt **diesen** Traum:

Der Wind stürmt, das Meer schlägt **riesengrosse**<sup>103</sup> Wellen und *Käpt'n Pit* steuert mit **seinem** Schiff *Mobi Dack* **kerzengerade** auf eine **unbekannte** Insel zu.

Die **Affenzahnband** spielt ihre **coolsten** Lieder und **ganz Maluwi** tanzt.

Den **Delfinhoptanz**.

Welch ein Fest!

Sie lachen und singen **bis die Sterne strahlen**.

Und **Sternenglanz**?

Die schwimmt mit ihrem Sternchen lächelnd in den **Sonnenuntergang**.<sup>104</sup>

Doch halt.

Etwas habe ich fast **vergessen**!

*Paila* und *Pit* haben noch etwas **beschlossen**.

**Gemeinsam** mit **allen anderen**.

**Maluwi** soll von nun an frei von **Riesenfischkuttern** bleiben – **damit die Delfinfreunde** für immer ohne Angst **springen und spielen können!**

Rund um **Maluwi**, die Insel **der lächelnden Delfine**.

<sup>102</sup> Im Original sind anstelle des Punktes drei Punkte zu finden.

<sup>103</sup> Im Original mit ß.

<sup>104</sup> Im Original sind an dieser Stelle drei Punkte.

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)  |
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | <b>65</b> (leicht – Abschlussklasse; typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy)) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|                                    |                              |  |
|------------------------------------|------------------------------|--|
|                                    | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | 167<br>ca 68,16 %            | 36<br>ca 14,69 %                                 |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|                                    |                         |                                  |                                  |
|------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
|                                    | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | 18<br>ca 7,35 %         | 15<br>ca 6,12 %                  | 33<br>ca 13,47 %                 |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|                                    |                  |                   |                  |
|------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                    | Att als Wort     | Att in Kompositum | Insgesamt        |
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | 36<br>ca 14,69 % | 7<br>ca 2,86 %    | 42<br>ca 17,14 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

|                                    |                     |
|------------------------------------|---------------------|
|                                    |                     |
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | Akk > Dat > Gen (1) |

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|                                    | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfanges im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|------------------------------------|------------------|-----------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | 30               | 7                     | 53<br>ca 21,63 %                                  | 0<br>0 %                           | 0                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|                                    | einheitlich – kombiniert | Welche?  |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter) | kombiniert               | Präsens, Perfekt, Konjunktiv II<br>Perfekt, Präteritum |

### **Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetext**

Das Buch *Hallo, kleiner Delfin* zeigt sich als das schwierigste der untersuchten Bücher. Vor allem was die langen, unterschiedlichen und nichthäufigen Wörter angeht, ragt der Text über *Pimpinella* heraus. Auch der Anteil von Attributen ist im Vergleich zu anderen Erstlesetexten hoch. Den Leseprozess erschwert auch die kombinierte Zeit, welche nicht nur Präsens oder Präteritum, sondern auch Konjunktiv II Präsens und Passivkonstruktionen im Präteritum und im Präsens einschließt. Allein der Flesch-Index ordnet das Buch den Texten für Abschlussklasse zu.

Zu den Spezifika der Lesbarkeit von *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*:

- in Richtung leichtlesbar: keins der gemessenen Kriterien ist für Leichtlesbarkeit signifikant
- in Richtung nicht leichtlesbar: hoher Anteil von unterschiedlichen Wörtern, hoher Anteil von nichthäufigen Wörtern, hoher Anteil von drei- und mehrsilbigen Wörtern, hoher Anteil von Attributen, mehrere unterschiedliche Zeitformen

### 3.3.6 Paul Maar: *Das Sams und die Wunschmaschine*

#### **Paul Maar**

Der deutsche Kinderbuchautor, Drehbuchautor, Dramatiker und Übersetzer von Kinderbüchern aus dem Englischen Paul Maar (geb. 1937) gehört zu den erfolgreichsten Kinderbuchschriftsteller der Gegenwart. Als Absolvent der Kunstakademie in Stuttgart entwirft er seine Figuren selbst. Er lebt als freier Autor und Illustrator in Bamberg. Eine der bekanntesten Figuren Paul Maars ist das merkwürdige, einem Kind ähnliche Wesen Sams.

#### **Kurze Annotation**

Das Erstlesebuch *Das Sams und die Wunschmaschine* ist ein Buch aus der erfolgreichen Serie über Sams und erzählt von einer der nächsten Begegnungen von Herr Taschenbier und dem wunderlichen, märchenhaften Wesen Sams, das im Gesicht etliche blaue Wunschkpunkte hat. Herr Taschenbier kann sich alles wünschen, nur muss er seinen Wunsch ganz deutlich ausdrücken. Solange er das nicht kann, verursachen seine Wünsche jede Menge Schwierigkeiten.

*Das Sams und die Wunschmaschine* erschien zum ersten Mal im Jahr 2016 beim Oetinger Verlag im Rahmen der Bücherstern Erstlesereihe in der Stufe 1./2. Klasse, das heißt für Kinder ab sieben Jahre alt.

#### **Kurzer literarisch-theoretischer Kommentar**

Das Hauptthema dieser Sams-Geschichte ist Wünschen und das menschliche Geldsucht, wobei das **Thema** Geld im Rahmen dieses Buches nur eingeführt wurde. Das Buch ist nämlich deutlich als Teilgeschichte vorgesehen. Die Motive setzen viele falsch ausgedrückte Wünsche Herr Taschenbiers und die damit zusammenhängenden Ratschläge des Sams zusammen.

Das Buch wird (sowie die Franzgeschichten von Christiane Nöstlinger) mit einer Einleitung zum Vorstellen von der Sams-Figur eingeführt. Die eigene, chronologisch aufgebaute Geschichte spielt sich erst ab dem ersten Kapitel ab. In sechs Kapiteln steigert sich mittels falschem, das heißt ungenauem Wünschen von Herrn Taschenbier

die Anspannung, ob er alle Sams-Wunschpunkte nicht umsonst vergeudet und ob er es schafft, eine kaputte Wunschmaschine zu reparieren. Im letzten Kapitel setzt sich die Maschine in Betrieb und Herr Taschenbier wünscht sich viel Geld und dann geht er mit Sams „ganz groß aus“.<sup>105</sup>

In der Geschichte tritt der auktoriale Erzähler auf, der vor allem die durch Dialoge getragene Handlung kommentiert, genauer gesagt umrahmt er mit seinen Auftritten die Zwischenfälle, zu denen es durch falsches Wünschen Herr Taschenbiers kommt. Die erzählte Zeit beträgt keinen ganzen Tag.

Die Hauptfiguren das Sams und Herr Taschenbier werden vor allem mittels ihrer Sprache charakterisiert. Das Äußere des Sams ist in der Einleitung beschrieben, aber von seinem Inneren wird nur gezeigt, dass er den Herrn Taschenbier als Vater liebhaben will. Das Sams setzt sich zwar in die Rolle eines Kindes, auf der anderen Seite aber wird er als derjenige präsentiert, der den erwachsenen Herr Taschenbier belehrt. Herr Taschenbier als Erwachsener wird im Gegenteil als etwas ein etwas stumpfsinniger Mensch präsentiert. Diese Eigenschaft Herr Taschenbiers kann als humorbildendes Element angesehen werden.

Der Raum wird auf zwei Lokationen innerhalb von keinem ganzen Tag (erzählte Zeit) beschränkt. Die erste Lokation ist das Zuhause von Herr Taschenbier, die andere der Dachboden eines fremden Hauses, bzw. des Hauses von Herr Lürcher.

Die **Sprache** basiert wesentlich auf Dialogen. Diese tragen die Handlung weiter und machen die Geschichte besonders lebhaft. Ansonsten wird die Geschichte im Präteritum erzählt.

Syntaktisch wird der Text sehr von der Dialogizität beeinflusst, weil die Repliken vom Erzähler entweder angeführt, oder abgeschlossen werden. Erstleser begegnen beim Lesen oft den Satzgefügen, was für sie anstrengend sein kann. Auch auf Passivkonstruktionen wurde nicht verzichtet.

Der Wortschatz ist reich an Wörtern, die sich auf die Maschine (bspw.: leuchten, blinken, summen, Summton, Hebel, Klicken, Drehgriff u. a.) und auf das Geld beziehen (bspw.: zentnerschwer, Franken, Rubel, Euro usw.). Was die

---

<sup>105</sup> *Sams und die Wunschmaschine*, S. 41.

Verbkonstruktionen angeht, kommen im Text mehrere Nomen-Verb-Verbindungen vor (bspw.: in Gang setzen, in Gang bringen).

Die Poetik beruht auf der erwähnten Dialogizität, die oft mit Missverständnissen zusammenhängt, und auf der Kinetik, welche die eigene Handlung dynamischer macht (bspw.: „Dabei kippte der Korb um, und Hunderte von Euros rollten durch das ganze Zimmer.“)<sup>106</sup>. Es lässt sich feststellen, dass die im Text erhaltenen Beschreibungspassagen technisch-physischer Natur sind.

---

<sup>106</sup> Ibidem, S. 35.

## Analyse der Lesbarkeit auf folgender Textprobe von 238 Wörtern aus *Das Sams und die Wunschmaschine*

Herr **Taschenbier** wusste noch nicht lange, dass das *Sams* ihm **alle** Wünsche **erfüllen** konnte.

Deshalb machte ihm das Wünschen an **diesem** Morgen **besonders** Spaß.

Er sagte zum *Sams*:

"Heute wünsche ich mir, dass ich bereits **angezogen** bin!"

Im **nächsten** Moment hatte er einen **schwarzen** Anzug an.

"Doch nicht der Anzug", rief er.

"Der ist viel zu feierlich."

"Papa, du musst viel **genauer** wünschen", sagte das *Sams*.

"Das habe ich dir doch erklärt."

"Ich wünsche mir, dass ich die **braune Cordhose** und das **rote Hemd anhabe**", sagte Herr **Taschenbier**.

Herr **Taschenbier** sah sich um.

„Der Speicher sieht völlig **verändert** aus."

"He, hallo, wer ist denn da oben", **ertönte** eine **Männerstimme**.

"Das das<sup>107</sup> ist nicht Frau **Rotkohl**", sagte Herr **Taschenbier**, Frau **Rotkohl** war **seine Vermieterin**.

Gleich darauf wurde die **Speichertür aufgestossen**.

Ein Mann stand im **Türrahmen** und rief:

"Können Sie mir **erklären**, was Sie hier suchen?"

"**Meine Maschine**", sagte Herr **Taschenbier**.

"Aber wer sind Sie **überhaupt**?"

"Ich?"

"Ich bin Herr **Lürcher**", rief der Mann.

"Aber wer sind Sie?"

Dann sagte er:

"Ich wünsche, dass hier auf **diesem** Stuhl eine **ganze Menge Zwanzig-Euro-Scheine** liegen!"

"Richtig", lobte das *Sams* und sah mit Herrn **Taschenbier** zu, wie sich auf dem Stuhl die **Geldscheine** häuften.

Dann stellte Herr **Taschenbier** den Hebel auf AUS.

Er stopfte sich die **Jackentaschen** so voll mit **Geldscheinen**, dass sie ganz **ausgebeult** wurden.

"So", sagte er **zufrieden** und nahm das *Sams* bei der Hand.

"Jetzt gehen wir ganz groß aus!"

---

<sup>107</sup> Im Originaltext sind drei Punkte hinter dem ersten Wort „das“, das zweite „das“ ist mit dem großen Anfangsbuchstaben geschrieben.

**Tabelle 1: Flesch-Index**

|  |  |
|--|--|
|  | Flesch-Index (leichtlesbar.ch)   |
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | <b>81</b> (extrem leicht – 5. Klasse; typisch: Klassische Werbesprüche, Slogans) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|  | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
|--|------------------------------|--|
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | 136<br>ca 57,14 %            | 29<br>12,18 %                                    |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|  | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
|--|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | 23<br>ca 9,66 %         | 6<br>ca 2,52 %                   | 29<br>ca 12,18 %                 |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|  | Att als Wort   | Att in Kompositum | Insgesamt       |
|--|----------------|-------------------|-----------------|
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | 10<br>ca 4,2 % | 15<br>ca 6,3 %    | 25<br>ca 10,5 % |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | Dat > Akk > Gen |
|--|-----------------|

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|  | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfanges im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|--|------------------|-----------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | 29               | 12                    | 76<br>ca 31,93 %                                  | 103<br>42,92 %                     | 2                               |

**Tabelle 7: Zeitform**

|  | einheitlich – kombiniert | Welche?                                   |
|--|--------------------------|---|
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter) | kombiniert               | Präteritum, Präsens, Passiv in Präteritum |

### **Spezifika der Lesbarkeit im Vergleich zu anderen analysierten Erstlesetexten**

Die analysierten Abschnitte von dieser Sams-Geschichte weisen eine hohe Leichtlesbarkeit auf. Der große Anteil von direkter Rede kann allerdings bestimmte Leseprobleme auslösen. Die Erklärung solcher Vermutung hängt mit dem Gedächtnis zusammen. Wenn man ein Gespräch verfolgt, muss man die Reihenfolge von Repliken im Gedächtnis behalten, um den Kontext für die nächste Replik zu kennen. Das Gedächtnis von einem Leseanfänger ist aber, wie schon oben erwähnt (siehe Kapitel 1.2.1 Leselernprozess und Leseanfänger), beim Lesen geschwächt. Daher kann zu große Dialogizität beim Erstlesen als Hürde betrachtet werden.

Zur Übersicht der Spezifika von *Das Sams und die Wunschmaschine*:

- Richtung leichtlesbar: geringer Prozentsatz von nicht häufigen Wörtern, geringer Prozentsatz von Attributivverwendungen
- Richtung nicht leichtlesbar: Passivkonstruktionen, mehrere Nebensätze

### 3.4 Lesbarkeitsanalyse der gewählten Erstlesebücher in Tabellen

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Lesbarkeitsanalyse in Form von einer Tabelle zusammengefasst. Die Erstlesebüchertitel sind alphabetisch angeordnet. Erstlesetexte, die sich im Vergleich zu den anderen in einigen Aspekten deutlich als in Richtung nicht leichtlesbar zeigende erwiesen, werden mit einem roten Streifen markiert.

**Tabelle 1: Fleisch-Index**

|  | Fleisch-Index (leichtlesbar.ch)   |
|--|---|
| <b>Hallo, kleiner Delfin</b> (245 Wörter)                    | <b>65</b> (leicht – Abschlussklasse; typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy))       |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter)                        | <b>76</b> (sehr leicht – 6. bis 8. Klasse, typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy)) |
| <b>Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin</b> (242 Wörter) | <b>67</b> (leicht – Abschlussklasse; typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy))       |
| Romeo und Juliane (241 Wörter)                               | <b>81</b> (extrem leicht – 5. Klasse; typisch: Klassische Werbesprüche, Slogans)              |
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter)                 | <b>81</b> (extrem leicht – 5. Klasse; typisch: Klassische Werbesprüche, Slogans)              |
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter)                           | <b>77</b> (sehr leicht – 6. bis 8. Klasse, typisch: Eingängige Werbebriefe und -texte (Copy)) |

**Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter**

|  | Unterschiedliche Wörter in % | Nichthäufige Wörter im deutschen Wortschatz in % |
|--|------------------------------|--|
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter)                           | 167<br>ca 68,16 %            | 36<br>ca 14,69 %                                 |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter)                        | 132<br>ca 55,23 %            | 22<br>ca 9,21 %                                  |
| <b>Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin</b> (240 Wörter) | 165<br><b>68,75 %</b>        | 47<br><b>ca 19,58 %</b>                          |
| Romeo und Juliane (241 Wörter)                               | 140<br>ca 58,1 %             | 26<br>ca 10,79 %                                 |
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter)                 | 136<br>ca 57,14 %            | 29<br>12,18 %                                    |
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter)                           | 130<br>ca 54,85 %            | 31<br>ca 7,65 %                                  |

**Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge**

|  | Dreisilbige Wörter in % | Vier-und-mehrsilbige Wörter in % | Drei-und-mehrsilbige Wörter in % |
|--|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Hallo, kleiner Delfin<br>(245 Wörter)                          | 18<br>ca 7,35 %         | 15<br>ca 6,12 %                  | 33<br>ca 13,47 %                 |
| Opageschichten vom<br>Franz (239 Wörter)                       | 10<br>ca 4,18 %         | 11<br>ca 4,6 %                   | 21<br>ca 8,79 %                  |
| Pimpinella<br>Meerprinzessin und der<br>Delfin<br>(240 Wörter) | 26<br>ca 10,83 %        | 13<br>ca 5,42 %                  | 39<br>16,25 %                    |
| Romeo und Juliane<br>(241 Wörter)                              | 22<br>ca 9,13 %         | 10<br>ca 4,15 %                  | 32<br>ca 13,28 %                 |
| Das Sams und die<br>Wunschmaschine (238<br>Wörter)             | 23<br>ca 9,66 %         | 6<br>ca 2,52 %                   | 29<br>ca 12,18 %                 |
| Kleiner Bruder Watomi<br>(237 Wörter)                          | 26<br>ca 10,97 %        | 4<br>ca 1,69 %                   | 30<br>ca 12,66 %                 |

**Tabelle 4: Anteil der Attribute**

|  | Att als Wort     | Att in Kompositum | Insgesamt        |
|--|------------------|-------------------|------------------|
| Hallo, kleiner Delfin<br>(245 Wörter)                          | 36<br>ca 14,69 % | 7<br>ca 2,86 %    | 42<br>ca 17,14 % |
| Opageschichten vom<br>Franz (239 Wörter)                       | 8<br>ca 3,35 %   | 8<br>ca 3,35 %    | 16<br>ca 6,69 %  |
| Pimpinella<br>Meerprinzessin und der<br>Delfin<br>(240 Wörter) | 33<br>13,75 %    | 4<br>ca 1,67 %    | 37<br>ca 15,42 % |
| Romeo und Juliane<br>(241 Wörter)                              | 50<br>ca 20,75 % | 6<br>ca 2,49 %    | 55<br>23,24 %    |
| Das Sams und die<br>Wunschmaschine (238<br>Wörter)             | 10<br>ca 4,2 %   | 15<br>ca 6,3 %    | 25<br>ca 10,5 %  |
| Kleiner Bruder Watomi<br>(237 Wörter)                          | 12<br>ca 5,06 %  | 5<br>ca 2,11 %    | 17<br>ca 7,17 %  |

**Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen**

|  |                            |
|--|----------------------------|
|  |                            |
| Hallo, kleiner Delfin<br>(245 Wörter)                    | Akk > Dat > Gen (1)        |
| Opageschichten vom Franz<br>(239 Wörter)                 | Akk > Dat > <del>Gen</del> |
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin<br>(240 Wörter) | Dat > Akk > <del>Gen</del> |
| Romeo und Juliane<br>(241 Wörter)                        | Akk > Dat > Gen (1)        |
| Das Sams und die Wunschmaschine<br>(238 Wörter)          | Dat > Akk > <del>Gen</del> |
| Kleiner Bruder Watomi<br>(237 Wörter)                    | Akk > Dat > <del>Gen</del> |

**Tabelle 6: Charakter des Satzes**

|  | Anzahl der Sätze | Anzahl der Nebensätze | Anteil des Textumfanges im Nebensatz (in Wörtern) | Anteil der Wörter in direkter Rede | Anzahl der Passivkonstruktionen |
|--|------------------|-----------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Hallo, kleiner Delfin<br>(245 Wörter)                    | 30               | 7                     | 53<br>ca 21,63 %                                  | 0<br>0 %                           | 0                               |
| Opageschichten vom Franz<br>(239 Wörter)                 | 27               | 13                    | 95<br>ca 39,74 %                                  | 66<br>27,5 %                       | 0                               |
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin<br>(240 Wörter) | 30               | 9                     | 55<br>ca 22,92 %                                  | 64<br>26,67 %                      | 2                               |
| Romeo und Juliane<br>(241 Wörter)                        | 32               | 5                     | 32<br>ca 13,28 %                                  | 18<br>7,5 %                        | 0                               |
| Das Sams und die Wunschmaschine<br>(238 Wörter)          | 29               | 12                    | 76<br>ca 31,93 %                                  | 103<br>42,92 %                     | 2                               |
| Kleiner Bruder Watomi<br>(237 Wörter)                    | 28               | 11                    | 69<br>ca 29,11 %                                  | 16<br>6,67 %                       | 0                               |

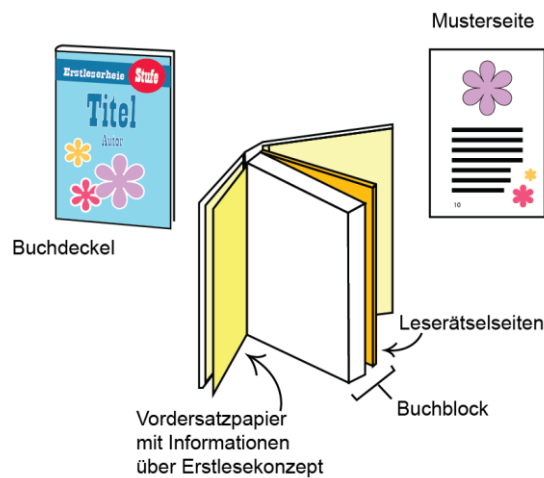
**Tabelle 7: Zeitform**

|   | einheitlich – kombiniert | Welche?   |
|---|--------------------------|---|
| Hallo, kleiner Delfin (245 Wörter)                    | kombiniert               | Präsens, Perfekt, Konjunktiv II<br>Perfekt, Präteritum                              |
| Opageschichten vom Franz (239 Wörter)                 | kombiniert               | Präsens, Konjunktiv II<br>Perfekt, Präteritum                                       |
| Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin (240 Wörter) | kombiniert               | Präsens, Perfekt, Konjunktiv II<br>Präsens, Passiv in Präsens, Passiv in Präteritum |
| Romeo und Juliane (241 Wörter)                        | einheitlich              | Präsens   |
| Das Sams und die Wunschmaschine (238 Wörter)          | kombiniert               | Präteritum, Präsens, Passiv in Präteritum   |
| Kleiner Bruder Watomi (237 Wörter)                    | kombiniert               | Präteritum, Plusquamperfekt, Präsens  |

### 3.5 Zur formalen Seite der Erstlesebücher

An dieser Stelle wird die formale, d. h. die graphisch-technische Seite der Erstlesebücher kurz kommentiert. Dabei wird das Erstlesebuch *Kleiner Bruder Watomi* in Aspekten, die mit Interaktivität zusammenhängen, nicht berücksichtigt, weil mir die neuste Auflage (2014) nicht zur Verfügung steht und weil sich die ältere Auflage (1991) von den gegenwärtigen Erstlesebüchern wesentlich abhebt.

**Abb. 4: Musterbeispiel von einem Erstlesebuch<sup>108</sup>**



<sup>108</sup> Die Abbildung wurde von der Arbeitsverfasserin gestaltet.

## **Buchdeckel**

Die Mehrheit von den untersuchten Büchern wurde im festen Einband herausgegeben, nur die Geschichte über das Meermädchen Pimpinella als ein broschiertes Buch.

Auf der Vorderseite des Buchumschlags sind jeweils außer dem Titel und dem Titelbild auch Angaben über die Erstlesereihe und über die ansprechende Schwierigkeitsstufe zu finden.<sup>109</sup> Die Angaben über das Erstlesekonzept sind weiter zusammen mit Annotation auf der Hinterseite des Buchumschlags zu finden.

Auf der Rückseite des Vordersatzpapiers oder auf der Innenseite des Einbanddeckels wird oft das Erstlesekonzept präsentiert und enthält manchmal auch ein Vorwort an die Eltern oder pädagogische Kräfte (*Das Sams und die Wunschmaschine; Hallo, kleiner Delfin*).

## **Buchgliederung**

Ein Inhaltsverzeichnis ist kein fester Bestandteil der Erstlesebücher: einige Bücher haben keinen, obwohl sie in Kapitel aufgeteilt sind (*Romeo und Juliane; Hallo, kleiner Delfin*).

Die letzten Seiten des Erstlesebuches sind üblicherweise den Leserätseln vorbehalten. Oft handelt es sich um Fragen zur gelesenen Geschichte, welche aber nicht das Textverständnis überprüfen. Eher geht es um Fragen nach konkreten Wörtern aus dem Text. Zu den Leserätseln gehören aber manchmal auch andere Rätselspiele wie z. B.: Bilder-Text-Zuordnung, Bilder mit Buch suchen, Unterschiede zwischen Bildern suchen, Spiegelschrift lesen (*Das Sams und die Wunschmaschine*), Kreuzworträtsel (*Romeo und Juliane*), Wörter in einer Buchstabenkiste suchen, Wortteile verbinden, falsche Buchstaben im Wort suchen (*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*), Sätze bilden, Komposita zerlegen und aufschreiben (*Hallo, kleiner Delfin*).

---

<sup>109</sup> Eine Ausnahme davon stellt die ältere Auflage vom *Buch Kleiner Bruder Watomi*, wo es keine Angaben über der Erstlesereihe gibt. Auf dem Umschlag der 20. Auflage (2014) gibt es die Bezeichnung der Erstlesereihe (Bücherbär).

## Schrift

Die Schrift ist serifenlos (außer bei der älteren Auflage von *Kleiner Bruder Watomi*) und die angewandte Schriftgröße ähnelt bei Erstlesebüchern für Kinder ab der ersten Klasse der Calibri Schrift von Größe 16. Die Schrift in Erstlesebüchern für Zweitklässler ist etwas kleiner (eine Ausnahme davon stellt das Buch *Hallo, kleiner Delfin* dar, wo die Schriftgröße der Schriftgröße von Büchern für die erste Klasse ähnelt). Die kleinste Schrift ist bei *Opageschichten vom Franz* (Stufe ab 2./3. Klasse) zu finden.

## Textumfang

Die im Buch erhaltene Geschichte umfasst (mit Text und Bilder) im groben Durchschnitt 41 Seiten. Der Seitenumfang variiert je nach der Schwierigkeitsstufe des Erstlesebuches. Erstlesebücher für Kinder ab 6 Jahren beinhalten eine Geschichte von 29 bis 37 Seiten (*Kleiner Bruder Watomi*, *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, *Das Sams und die Wunschmaschine*), für ältere Kinder (ab 7 Jahren) dann eine Geschichte von 51 bis 58 Seiten (*Opageschichten vom Franz*, *Romeo und Juliane*). Eine Ausnahme stellt das Buch *Hallo, kleiner Delfin* dar: für Kinder ab der 2. Klasse ist eine Geschichte von 36 Seiten vorangesehen.

Der Textumfang pro Seite ist allerdings je nach dem Buch ganz unterschiedlich. Eine Muster-Seite von Erstlesebüchern für die Kinder ab der 1. Klasse beträgt ungefähr 20 bis 40 Wörter auf vier bis acht Zeilen pro Seite (*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, *Das Sams und die Wunschmaschine*)<sup>110</sup> oder ungefähr 50 Wörter pro Doppelseite (*Kleiner Bruder Watomi*)<sup>111</sup>. Bei den Erstlesebüchern für Kinder ab der 2. Klasse unterscheiden sich die Bücher wesentlich voneinander. Eine Muster-Seite mit einer illustrierten Textpassage beinhaltet bei *Opageschichten vom Franz*<sup>112</sup> auf 14

---

<sup>110</sup> Vgl. bspw. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, S. 11 oder *Das Sams und die Wunschmaschine*, S. 14.

<sup>111</sup> Vgl. bspw. *Kleiner Bruder Watomi*, S. 6.

<sup>112</sup> Vgl. bspw. *Opageschichten vom Franz*, S. 22.

Zeilen ungefähr 90 Wörter, bei *Romeo und Juliane*<sup>113</sup> und *Hallo, kleiner Delfin*<sup>114</sup> sind es auf 10 bis 11 Zeilen ungefähr 50 Wörter.

## **Illustration**

Fast jede Seite im Erstlesebuch wird mit einer Illustration begleitet, einige Bücher haben ein Bild auf jeder Seite (*Hallo, kleiner Delfin*; *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*).

Bei den Illustrationen tritt nie ein abstraktes Bild auf. Dabei sind alle Bilder farbig (eine Ausnahme stellt das Buch *Romeo und Juliane* dar, wo sie farbige Bilder mit schwarzweißen Bildern abwechseln).

Üblicherweise wird das Bild vom Text getrennt, manchmal wird aber der Text der Illustration angepasst (oft bei *Hallo, kleiner Delfin*). Die Hintergrundfarbe ist in den meisten Fällen weiß, im Unterschied dazu steht aber das Buch *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* dar, wo der Text in völlig illustrierte Seiten eingelassen ist.

## **3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse der komplexen Analyse**

### **3.6.1 Zusammenfassung der literarisch-theoretischen Kommentare**

Dieses Subkapitel richtet sich auf die literarisch-theoretischen Kommentare und fasst diese zusammen, indem es jede textbildende Komponente des Erstlesebuches im Allgemeinen beschreibt.

Was die Großgattung und Genre angeht, sind die ausgewählten Erstlesebücher mehr oder weniger gleich. Die Großgattung ist Prosa, bzw. Epik und das Genre stellt eine Geschichte, bzw. Erstlesegeschichte dar, welche noch thematisch spezifiziert werden kann: Delfingeschichte, Katzengeschichte, Schulgeschichte, Indianergeschichte usw.

---

<sup>113</sup> Vgl. bspw. *Romeo und Juliane*, S. 32.

<sup>114</sup> Vgl. bspw. *Hallo, kleiner Delfin*, S. 21.

Die **thematische Komponente** weist bei den gewählten Erstlesebüchern auch viele Gemeinsamkeiten auf. Die Thematik ist zwar unterschiedlich, aber es handelt sich oft um ein Hauptthema oder um zwei Hauptthemen, welche sich beiderseitig ergänzen (stehen nicht in einer Konsequenzen-Beziehung zueinander). Die Motivik ist dabei vorwiegend durch Zeitraum-Motive gebildet.

Neben der thematischen Komponente zeigt sich auch die **Komposition** der gewählten Erstlesebücher sehr ähnlich. Die Themenentfaltung ist narrativ, die Themendarstellung chronologisch. Auch die Erzählstrukturen haben vieles gemeinsam. In den Erstlesegeschichten begegnet man hauptsächlich dem allwissenden Erzähler in Er-Form und was die erzählte Zeit angeht, beträgt diese in der eigenen Geschichte (ohne der zeitlich nicht begrenzten Vorstellungspassagen der Hauptfiguren) nur einen oder mehrere Tage.

In der Rolle der Hauptfigur begegnet man in den Erstlesebüchern immer einem Kind oder Kinder. Dabei muss dieses kein Mensch sein (wie das Meermädchen Pimpinella oder das einem Kind ähnliche Wesen Sams). Die Nebenfiguren sind oft Familienmitglieder oder Freunde.

Der Zeitraum ist vorwiegend auf eine Hauptlokation (eine Stadt, ein Ort im Meer, eine Insel, eine Indianersiedlung, ein Haus) innerhalb von einem oder mehreren Tagen begrenzt.

Der Kern der Unterschiede zwischen den gewählten Erstlesebüchern liegt in der **sprachlichen Komponente**. Das Sprachmaterial weist je nach dem Buch andere Besonderheiten auf. Wenn sich ein Erstlesebuch einem anderen ähnelt, dann nur in einigen Aspekten der Sprache. Zum Beispiel die Handlung tragende Dialogizität ist typisch für das Buch über das Sams und dann für die Franzgeschichte, aktualisierte Wiederholung von Satzmustern ist prägend sowohl für *Romeo und Juliane*, als auch für die Geschichte vom kleinen Bruder Watomi. Die Geschichten über Pimpinella und über den Delfin角度 (*Hallo, kleiner Delfin*) sind hingegen durch viel Sprachdekoration und Beschreibung gekennzeichnet.

### 3.6.2 Zusammenfassung der Lesbarkeitsanalyse

Anhand der Lesbarkeitsanalyse kann man die gewählten Erstlesebücher in zwei Gruppen aufteilen: die erste geht in die Richtung leichtlesbar (*Kleiner Bruder Watomi*, *Opageschichten vom Franz*, *Romeo und Juliane*, *Das Sams und die Wunschmaschine*), die andere dann in die Richtung nicht leichtlesbar (*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*; *Hallo, kleiner Delfin*). Die Erstlesebücher über Pimpinella und über den Delfin角度 heben sich wesentlich fast in allen gemessenen Kategorien der Lesbarkeit von den restlichen Büchern ab.

In der Gruppe mit leichtlesbaren Erstlesebüchern sind die drei Bücher von den lange bekannten Autoren (Recheis, Nöstlinger, Maar) und das Buch von der eher neuen österreichischen Autorin Saskia Hula zu finden, in der anderen Gruppe gerieten die restlichen Bücher von den neuen Erstlesebuchautoren.

Die Erstlesebücher in der leichtlesbaren Gruppe müssen jedoch nicht für die Leseanfänger einfach sein. Jedes Buch weist bestimmte Besonderheit der Sprache auf, die den Leseanfang erschweren kann. Zum Beispiel: bei *Kleiner Bruder Watomi* sind das die unregelmäßigen Verben im Präteritum, bei *Opageschichten vom Franz* die langen Satzgefüge und lange nichthäufige Wörter, bei *Romeo und Juliane* ist das der hohe Anteil von Handlung bremsenden Attributen und beim *Sams* die große Dialogizität.

Anhand der Lesbarkeitsanalyse kann man auch die Annahme stützen, dass die uneinheitlichen Schwierigkeitsstufen einen zweifelhaften Anzeiger der Erstlesebuchschwierigkeit darstellen. Bspw. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* (Ravensburger Verlag) ist für Kinder ab der 1. Klasse angesehen, wobei aber dieses deutlich schwieriger zum Lesen ist als *Romeo und Juliane* (Obelisk) für die Kinder ab der 2. Klasse. *Romeo und Juliane* wiederum ähnelt, was die gemessenen Lesbarkeitskategorien angeht, dem Erstlesebuch *Das Sams und die Wunschmaschine* (Oetinger Verlag) für Kinder ab der 1./2. Klasse; in manchen Aspekten zeigt es sich sogar als leichtlesbarer. *Hallo, kleiner Delfin* (G&G Verlag) ist den Kindern ab der 2. Klasse empfohlen, wobei sich aber diese Geschichte unter vielen Lesbarkeitsaspekten schwieriger zum Lesen eignet als das Erstlesebuch *Die Opageschichten vom Franz* für Kinder ab der 2./3. Klasse.

### 3.6.3 Zusammenfassung der Kommentare zur formalen Seite der Erstlesebücher

Die formale Seite der Erstlesebücher unterscheidet sich je nachdem, ob es sich um ein Stufenmodell der Erstlesereihe handelt oder nicht. Die meisten der gewählten Erstlesebücher gehören einer abgestuften Erstlesereihe an, also wird ihr Buchdeckel mit Angaben über die Erstlesereihe ausgestattet. Im Buch sind dann weitere Informationen zum Erstlesekonzept zu finden.

Typisch ist für die Erstlesebücher, dass die letzten Buchseiten etlichen Leserätseln vorbehalten sind, die zwar mit der Geschichte thematisch zusammenhängen, aber das Textverständnis nicht fördern.

Die angewandte Schrift ist groß und von der bestimmten Stufe und der konkreten Erstlesereihe abhängig. Außer der alten Auflage von *Kleiner Bruder Watomi* ist die Schrift in den Erstlesebüchern serifenlos.

Alle Erstlesebücher sind reich an Illustrationen, welche durch konkrete (meistens) farbige Bilder den Text begleiten. Durchschnittlich gibt es ein Bild auf fast jeder Seite.

## 4. Empirische Forschung

In diesem Kapitel werden Ergebnisse einer Leseanfängerforschung präsentiert und zwar zum Zweck der Überprüfung Lesbarkeitskriterien, die im Subkapitel 4.2 weiter erklärt werden. Anhand der Ergebnisse dieser Leseforschung werden die im theoretisch-analytischen Teil erhaltene Erstlesebücher kommentiert und einige allgemein geltenden Schwierigkeitskriterien der Lesbarkeit formuliert.

### 4.1 Schlüsselinformationen über das durchgeführte Experiment

- **Zielgruppe:** Zweitklässler und Drittklässler aus der Praxisvolksschule der Kirchlich Pädagogischen Hochschule in Krems an der Donau; insgesamt 64 Kinder: 28 Kinder aus zweiten Klassen (7 – 8 Jahre) und 36 Kinder aus dritten

Klassen (8 – 10 Jahre). An der Forschung nahmen 21 Jungen und 43 Mädchen teil.<sup>115</sup> 15 Kinder hatten Migrationshintergrund; der Einfluss dieses Faktors wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgewertet. Eine Leseleistung konnte wegen Störungsfaktoren nicht ausgewertet werden (mehr dazu im Subkapitel 4.3.2).

- **Ort der Forschung:** Praxisvolksschule der Kirchlich Pädagogischen Hochschule in Krems an der Donau (weiter nur KPH);<sup>116</sup> selbst aufgebaute Lesecke aus Sitzwürfeln im ersten Stock der Schule.
- **Die Zeitspanne, in der die Forschung durchgeführt wurde:** Winter 2015 (November – Dezember); die Phasen der Forschung (die Vorbereitungs-, die Realisations- und die Auswertungsphase) werden in einem separaten Subkapitel näher beschrieben.
- **Material zum Überprüfen der Lesbarkeit:** Zwei Paare von Texten, die aus einer Originalfassung und einer von der Autorin dieser Arbeit umgeschriebenen Variante bestanden. Alle vier Texte wurden vor der Leseforschung von der Schulleiterin Sigrid Bannert kontrolliert. Ungefähr eine Hälfte der SchülerInnen las zwei Texte, die sich auf das Buch *Selma steht kopf* bezogen, der Rest dann eine Textprobe (und dazu eine vereinfachte Variante) aus dem Buch *Der kleine Drache und der Monsterhund*.

## 4.2 *Gegenstand und Ziele des Experiments, Hypothesen*

Das Ziel des durchgeführten Leseexperimentes war, die auf der Lesbarkeitstheorie basierenden Schwierigkeitskriterien in Praxis zu überprüfen. Die aufgestellte Hypothese war, dass den Leseanfänger-Probanden der nach bestimmten Textschwierigkeitskriterien umgeschriebene Text leichter zum Lesen fallen wird als die

---

<sup>115</sup> Diese Informationen dienen nur der Ergänzung von der Zielgruppe-Beschreibung und werden nicht weiter näher betrachtet.

<sup>116</sup> Die Volksschule hat ihr Sitz auf dieser Adresse: Dr. Gschmeidler-Straße 22-30, A-3500 Krems.

Originalversion und das sogar, obwohl beide Textvarianten den gleichen Flesch-Index aufweisen.

Der Gegenstand der Leseforschung war das Testen von gewählten Textschwierigkeitskriterien (siehe unten) bei Leseanfängern.

Als Mittel des Testens von Textschwierigkeitskriterien wurden zwei literarische Texte im Textumfang von 75 und 85 Wörtern ausgewählt, nach denen zwei (nach ausgewählten Kriterien) vereinfachte Varianten dieser Texte von Autorin dieser Arbeit verfasst wurden. Es wurde getestet, welche Textvariante (ob die Originalfassung, oder die vereinfachte Variante) die SchülerInnen als leichter zum Lesen empfinden.

Für die Leseforschung bereitete ich also insgesamt vier Texte vor. Aus zwei Büchern (einem Erstlesebuch und einem Kinderbuch) entnahm ich eine Textprobe von 75 und 80 Wörtern und diese zwei Texte schrieb ich nach gewählten Schwierigkeitskriterien in einfachere Varianten um. Der Inhalt wurde so wenig wie nur möglich verändert. Alle vier Textvarianten sind im Anhang P-S zu finden.

### **Textschwierigkeitskriterien**

Die angewandten Kriterien waren:

- Anteil der unterschiedlichen Wörter,
- Anteil der nichthäufigen Wörter,
- Anteil der drei-und-mehrsilbigen Wörter,
- Anteil der Nebensätze,
- Anteil der Attribute,
- Tempusanwendung<sup>117</sup>.

Den Wert von jeder dieser Kategorien senkte ich.

Der erste gewählte Text stammt aus dem Erstlesebuch *Der kleine Drache und der Monsterhund* von Inge Meyer-Dietrich (weiter nur *Monsterhund*). Das Erstlesebuch erschien im Jahr 2007 im Rahmen der Ravensburger Erstlesereihe *Leserabe* unter der Stufe 1 für Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren. Beim Umschreiben von diesem Buch

---

<sup>117</sup> Dieses Kriterium wurde nur im Text über Selma angewandt. Das in der Originalfassung präsente Präteritum wurde durch das Präsens ersetzt.

hielt ich den gleichen Flesch-Index von 89 ein.<sup>118</sup>

Der zweite Text stammt aus dem Kinderbuch *Selma steht kopf* von Saskia Hula (weiter nur *Selma*). Dieses Kinderbuch wurde im Jahr 2009 vom Patamos Verlag Sauerländer herausgegeben und den Kindern im Alter ab 7/8 Jahre empfohlen. Bei Texten über Selma war der Flesch-Index unterschiedlich: bei der Originalversion 64, bei der vereinfachten Version 79.

An den Tagen der Forschung holte ich jedes Kind aus der Klasse getrennt von den anderen Kindern.<sup>119</sup>

### **4.3 Detaillierte Beschreibung des Experiments**

Im diesem Subkapitel werden die einzelnen Phasen (Vorbereitungs-/ Realisierungs-/ Auswertungsphase) der Forschung detaillierter vorgestellt.

#### **4.3.1 Vorbereitungsphase der Leseforschung**

Dem Thema Lesbarkeit begegnete ich zum ersten Mal im Jahr 2014, als ich auf zwei Kinder aufpasste, die eine britische Grundschule in Prag besuchten und als Teil des Englisch-Unterrichts Bücher aus einem Textschwierigkeitssystem lesen sollten. Das System beruhte auf dem Konzept „Leveled Reading“, das von Irene Fountas und Gay Su Pinnell entwickelt wurde. Als Studentin der Pädagogik war ich von diesem Konzept begeistert und interessierte mich weiter, ob es ein ähnliches System auch für die deutsche Sprache gibt. Weil ich kein solches System fand, versuchte ich zumindest Textschwierigkeitskriterien für die deutsche Sprache zu finden. Auch dieser Versuch scheiterte und aus diesem Scheitern entsprang die Idee, sich mit dem Thema Leseanfängerliteratur zu beschäftigen.

Zuerst machte ich mich (vor allem durch das Werk von Vladimír Smetáček und das Konzept von Fountas und Pinnel) mit dem Thema Lesbarkeit tiefer bekannt. Danach entschied ich mich die Gültigkeit einiger von mir ausgewählten Lesbarkeitskriterien bei

---

<sup>118</sup> Den gleichen Flesch-Index den beiden Textvarianten wurde durch den Flesch-Online-Rechner auf der Webseite *leichtlesbar.ch* getestet.

<sup>119</sup> Bei den Zweitklässlern machte ich einige Male eine Ausnahme, damit die Zwischenzeit reduziert wurde. Diese Kinder waren dann zu zweit bei der Leseforschung, jedes Kind las aber einen anderen Text.

deutschen Leseanfängern zu testen. Aus diesem Grund nutzte ich die Möglichkeit, im Rahmen des Erasmus-Programms der Europäischen Union nach Österreich zu fahren und dort eine Leseforschung durchzuführen.

Am Anfang des Prozesses, der zur Realisierung der Leseforschung führte, musste ich mit der Institutionsleiterin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Frau Isabella Benischek ein Treffen vereinbaren, um mein Vorhaben vorzustellen und mir die Möglichkeiten anzuhören. Sie empfahl mir, mit der Direktorin der Praxisvolksschule von KPH Frau Sigrid Bannert in Kontakt zu treten.

Den 1. Oktober 2015 habe ich Frau Bannert die erste E-Mail mit der Bitte um die Realisierung der Leseforschung geschrieben. Am 28. Oktober 2015 empfing mich Frau Bannert in ihrem Büro und ich durfte ihr mein Vorhaben persönlich präsentieren. Sie kam mir unter einigen Bedingungen entgegen: sie kontrolliert die Erstlesetexte, mit denen ich arbeiten möchte, und für ein Kind bekomme ich höchstens 30 Minuten. Überdies editierte sie mir den Brief an die Eltern. (Der Elternbrief ist in voller Fassung im Anhang zu finden.)

Nach dem Entgegenkommen der Schulleiterin wendete ich mich an die Klassenlehrerinnen von den zweiten und den dritten Klassen mit der Bitte um Ihr Einverständnis mit der Leseforschung. Mit jeder der vier Klassenlehrerinnen vereinbarte ich einen passenden Termin und kam danach in ihre Klasse, um den Kindern die Forschung vorzustellen und ihnen die Briefe an Eltern zu verteilen.

Nächste Woche kam ich wieder in die Klassen um die unterschriebenen Elternbriefe einzusammeln. Insgesamt bekam ich 64 Einverständnisse. (Ein Beispiel vom unterschriebenen Brief ist im Anhang zu finden.)

Danach stelle ich mit den Klassenlehrerinnen Termine für die Forschung fest. Jedes Kind arbeitete mit mir getrennt von anderen Kindern. Für das Arbeiten mit einem Zweitklässler benötigte ich 10 bis 25 Minuten, je nach Stand der Lesekompetenz, für das Arbeiten mit den Drittklässlern waren ungefähr 7 Minuten pro Kind genügend. Der Unterschied zwischen den Lesekompetenzen eines Zweitklässlers und eines Drittklässlers zeigte sich als erheblich.

### 4.3.2 Aufbau und Verlauf der Leseforschung

Der Verlauf des Forschungsprozesses kann in folgende Schritte aufgeteilt werden:

- Ich stellte dem Kind eine Motivationsfrage<sup>120</sup> zur Einstimmung und Verminderung von Hemmungen: „Liest du gerne? Ja, nein, manchmal?“
- Ich erklärte dem Kind den Verlauf der Forschung.
- Das Kind las zwei Texte laut vor: eine Variante aus dem Originalbuch und eine vereinfachte Version. Bei jedem zweiten Kind wurde die Reihenfolge der erlesenen Texte gewechselt, weil die zweitgelesene Variante immer bevorteilt ist.
- Ich stellte eine neutrale Zwischenfrage (Ablenkungsfrage<sup>121</sup>) um die Wirkung der Vergünstigung der zweitgelesenen Variante zu reduzieren. Die Ablenkungsfrage lautete: „Bist du müde von dem Lesen?“
- Ich stellte die inhaltlich relevante Frage „Welche Variante findest du einfacher zum Lesen?“ und das Kind entschied sich für eine Variante.
- Die als einfacher bestimmte Variante las das Kind noch einmal, diesmal nur für sich selbst (im Kopf), und dann erzählte den Inhalt mit eigenen Worten nach. Die Nacherzählung wurde aufgenommen und später aufgeschrieben. (Einige Beispiele solcher Nacherzählung sind im Anhang zu finden.)
- Zum Schluss bekam jedes Kind als Hausaufgabe ein Bild zu dem gelesenen Text zu malen. Insgesamt bekam ich 45 Hausaufgaben zurück. (Einige Bilder sind Teil des Anhangs.)

Eine Leseleistung von einem Mädchen konnte zur Auswertung der Leseforschung nicht gezählt werden, weil diese durch extremen Lärm im Flur und damit zusammenhängenden Verlust der Konzentration verletzt wurde. Dies kann Beweis dafür sein, dass Ruhe und Konzentration für Leselernende von absoluter Wichtigkeit sind.<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> Nach Fragenklassifikation nach Kleber (1992, S. 217).

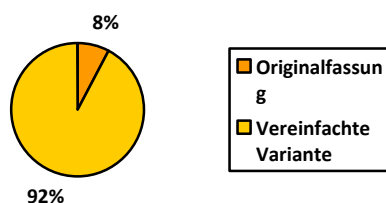
<sup>121</sup> Nach Fragenklassifikation nach Kleber (1992, S. 217).

<sup>122</sup> Nachdem den Lärm ausbrach, senkte das Mädchen seine Stimme sofort und machte längere Pausen sowohl zwischen den Wörtern, als auch den Sätzen. Der Lärm begann in der Mitte des erstgelesenen

### 4.3.3 Ergebnisse der Leseforschung und ihre Auswertung

An dieser Stelle werden zuerst Ergebnisse der Textvarianten zum Buch *Selma steht kopf* behandelt. Diese Varianten lasen insgesamt 31 Kinder, dabei 13 aus der zweiten Klasse und 18 aus der dritten Klasse. Die Mehrheit (66,67 %) von allen Kindern fand die vereinfachte Textvariante tatsächlich einfacher zum Lesen. In der zweiten Klasse waren es sogar 92 % Prozent, dies entspricht allen Kindern ohne eines. Dieses Kind bestimmte als einfachere Version die Originalvariante in der zweiten, das heißt begünstigten Position. Kein Zweitklässler griff zu der Originalvariante in der ersten Position zurück.

**Abb. 5: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über Selma bei den Zweitklässlern**

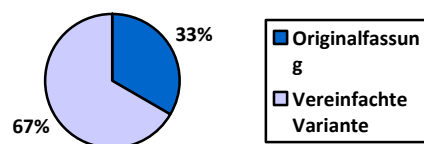


In der dritten Klasse zeigte sich eine Tendenz, die zweitgelesene Textvariante als die einfachere zu bestimmen. Dies hängt mit der besseren Lesekompetenz zusammen. Das Lesen ist nicht mehr so anstrengend, um das Gedächtnis zu schwächen, und so merken sich die Kinder vieles von dem erstgelesenen Text. In der dritten Klasse griffen nur 5 von den 18 Kindern zum Text in der ersten Position zurück, davon nur ein Kind zu der Originalvariante.

---

Textes (Originalvariante). Die zweitgelesene Variante war unter dem Lärm deutlich anstrengender für das Mädchen. Beim Nacherzählen erwähnte es nur den Inhalt vom ersten erlesenen Absatz.

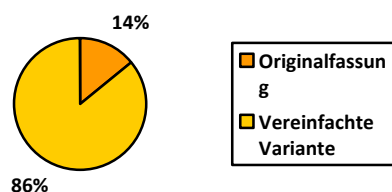
**Abb. 6: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über Selma bei den Drittklässlern**



Bei den Textvarianten zum Erstlesebuch *Der kleine Drache und der Monsterhund* wurden den Lesern zwei Textvarianten vom gleichen Flesh-Index gegeben. Das heißt, dass die Einflussfaktoren wie Wortlänge und Satzlänge entfielen. Trotzdem wählte die Mehrheit aller Kinder (61,11 %) die vereinfachte Textversion als die einfachere. Die Ergebnisse waren allerdings nicht so deutlich wie bei den Textvarianten zu *Selma*.

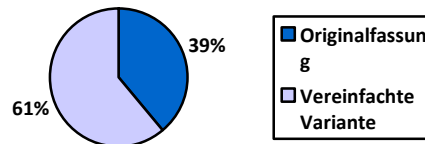
Bei den Zweitklässlern wählten die vereinfachte Variante jedoch 12 Kinder (85,71 %), nur 2 Kinder entschieden sich für die Originalversion (in der zweiten Position).

**Abb. 7: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über dem Monsterhund bei den Drittklässlern**



Bei den Drittklässlern war dieselbe Tendenz wie bei Textvarianten zu *Selma* beobachtbar. Zwei Drittel der Kinder fanden die zweitgelesene Variante einfacher. 6 Kinder griffen zum erstgelesenen Text zu, wobei in dieser Position in vier Fällen die vereinfachte Version war.

**Abb. 8: Ergebnisse der Textvarianten zum Buch über dem Monsterhund bei den Drittklässlern**



#### ***4.4 Diskussion: Bemerkungen und Zusammenfassung***

An dieser Stelle möchte ich die Ergebnisse der Leseforschung kurz zusammenfassen und mit einigen Bemerkungen ergänzen.

##### **Bemerkungen**

Die Unterschiede zwischen den Lesern innerhalb einer Klasse sind erheblich vor allem in den zweiten Klassen und weiter zwischen den zweiten und den dritten Klassen allgemein. Die Drittklässler lesen durchschnittlich bereits sehr gut. Die Textschwierigkeitskriterien, welche auf der sprachlichen Oberflächenstruktur beruhen (d. h. auf der Lesbarkeit), verlieren bei den Drittklässlern langsam ihre Relevanz zugunsten des mehrmaligen Lesens.

Kinder in der zweiten Klasse sind mit der sprachlichen Oberflächenstruktur im engeren Kontakt und reagieren auf ihre Veränderungen empfindlich. Auf der anderen Seite arbeiten sie aber nicht mit der Satzmelodie und mit Interpunktion. Diese Leser kommen nicht über die Satzebene hinaus und bleiben in Wörtern oder einfachen syntaktischen Wortverbindungen wie gefangen. Probleme lösten nicht nur lange und nichthäufige Wörter (unheimlich, hellblonde, Zahnlücke, pechschwarz, aufgeregt u. a.) aus, sondern auch kurze Wörter mit ungewöhnlicher oder für das Kind überraschender Buchstabenfolge (z. B.: blauen). Einige Kinder hatten auch Probleme beim Erlesen von Wörtern mit einem Umlaut. Extrem schwierige Wörter wie Himmelfahrtsnase oder Teufelsbraten wurden von einigen Kindern nicht einmal richtig erlesen.

Weil die Zweitklässler in der Wortebene wie gefangen sind, können sie manchmal Wortverbindungen mit übertragenem Sinne nicht begreifen. Als Beweis dafür können zwei Bilder sein, die die Hauptfigur Selma als eine Kröte abbilden. (Diese Bilder sind im Anhang zu finden.)

Der *Monsterhund* war vor allem für Drittklässler besonders einfach zum Lesen. Wörter, die den Zweitklässlern Probleme machten (bringt...hin, aufgeregt, Stolpersteine), wurden fließend, problemlos erlesen.

Eine interessante Erkenntnis wurde durch die österreichische Deutschvariante verursacht. Das Buch über *Monsterhund* ist ein deutsches Buch und beinhaltet das Wort zottig, welches aber in Österreich eine eigene Variante hat, nämlich: zottelig. Die guten Leser erlasen das Wort zottig als zottelig und gingen beim Lesen fort, die sehr guten Leser verlangsamten ihr Lesetempo und erlesen das Wort zottig richtig. Dies kann ein Beweis dafür sein, dass die Leser den Wortanfang erkennen und weil das Wort von Bedeutung in den Textkontext passt, nehmen sie die Variante in Kauf.

### **Zusammenfassung der empirischen Forschung**

Die Ergebnisse der Leseforschung deuten auf eine Bestätigung der aufgestellten Hypothese hin, indem sie zeigten, dass die angewandten Schwierigkeitskriterien die Lesbarkeit der Texte für Leseanfänger tatsächlich beeinflussen. Dabei gilt, dass je besser die Lesekompetenz des Leseanfängers ist, desto größere Wirkung hat das mehrfache Lesen. Der bekannte Flesch-Index kann als eine Leitlinie zur Bestimmung der Lesbarkeit genutzt werden, reicht aber nicht aus für eine nuancierte Differenzierung von Texten unterschiedlicher Textschwierigkeit. Diese Aussage beweist der Text über den *Monsterhund*, wo beide Textvarianten den gleichen Flesch-Index aufweisen und trotzdem zeigte sich die noch anhand anderer Kriterien vereinfachte Version tatsächlich als leichter zum Lesen für die Leseanfänger.

Es ist zu vermuten, dass die im theoretischen Teil erhaltenen Ansätze zur Lesbarkeit als Grundsteine fürs Entwickeln einer allgemeinen deutschen Textschwierigkeitsskala benutzt werden können.

Die für Zwecke dieser Arbeit durchgeführte Leseforschung bewies, dass vor allem folgende Kriterien von Bedeutung sind:

- Anteil der unterschiedlichen Wörter;

- Anteil der nichthäufigen Wörter;
- Anteil der Wörter von bestimmter Länge (drei-und-mehrsilbige gehen in Richtung nicht leichtlesbar);
- Anteil der Attribute;
- einfache Satzkonstruktion;
- Zeitform (Präsens als die einfachste).

Das Buch *Selma steht kopf* war für viele Zweitklässler anstrengend, obwohl dieses vom Verlag für Kinder in diesem Alter eingestuft wird. Für die Drittklässler war das Buch, was die Lesbarkeit angeht, passend. Das Buch *Der kleine Drache und der Monsterhund* ist vom Verlag den Kindern in der ersten Klasse empfohlen, anhand der Leseforschung scheint es aber, dass das Buch auch den Zweitklässlern passt.

#### ***4.5 Ausgewählte Erstlesebücher im Bezug auf Ergebnisse der Forschung – Zusammenfassung***

Für die Zweitklässler scheinen empfehlenswert: *Kleiner Bruder Watomi* von Käthe Recheis, *Romeo und Juliane* von Saskia Hula und *Das Sams und die Wunschmaschine* von Paul Maar.

*Das Sams* wird zwar den Kindern ab der ersten Klasse empfohlen, aber aufgrund der langen Sätzen und auf Dialogizität aufgebauten Handlung kann das Buch für viele dieser Leseanfänger zu anstrengend sein.

*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* von Ush Luhn wird so wie *Das Sams* den Kindern ab der ersten Klasse empfohlen. Was die sprachliche Oberflächenstruktur angeht, ging dieses Buch als eins der schwierigsten aus der analysierten Erstlesebuch-Auswahl hervor. Anhand der Leseforschung lässt sich konstatieren, dass dieses Buch, was die Lesbarkeit angeht, auch für viele Zweitklässler zu schwierig sein kann.

*Opageschichten vom Franz* von Christiane Nöstlinger sind für die Kinder ab der zweiten, bzw. ab der dritten Klasse angesehen. Diese Verlagsempfehlung spiegelt die Unterschiede zwischen den Leseleistungen der Kinder wider, muss aber den Eltern bei der Kaufentscheidung nicht viel helfen. Anhand der Leseforschung lässt sich festzustellen, dass die Unterschiede zwischen Zweitklässlern und Drittklässlern

erheblich sind und dass die Franzgeschichte für die meisten Zweitklässler im ersten Halbjahr zu schwierig sein kann.

Das Erstlesebuch *Hallo, kleiner Delfin* von Tanja Weiler richtet sich an die Kinder ab der zweiten Klasse. Dieses Buch ragt (zusammen mit dem Buch über das Meermädchen Pimpinella) in vielen gemessenen Lesbarkeitskategorien über die restlichen Erstlesebücher heraus und anhand der Leseforschung kann man voraussetzen, dass dieses Buch für die meisten Zweitklässler zu schwierig sein kann.

## 5. Abschluss

Auf dem Gebiet der Theorie, unter dem Aspekt des Symbolsystems und des interdisziplinären Charakters der Kinder- und Jugendliteratur wurde festgestellt, dass das Erstlesebuch eine spezielle Buchgattung ist, die auf dem Buchmarkt ab dem Ende der 70er und dem Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zu beobachten ist, deren Aufschwung aber erst ab den 90er Jahren begann.

Zum theoretischen Charakter des Erstlesebuches wurde gezeigt, dass eine Dimension des Erstlesebuches über den Bereich der schönen Literatur hinausgeht – in die Lesedidaktik. Das Primärziel des Erstlesebuches ist die basale Lesekompetenz (stufenweise) zu erwerben oder zu fördern, wobei aber die ästhetische Funktion des Erstlesebuches nicht ausgeschlossen ist. Damit das lesefördernde Ziel erreichbar wird, sollen die Verlage und die Erstlesebuchautoren Erkenntnisse der Wissenschaften, die sich mit Lesen beschäftigen, reflektieren. Da es bereits sowohl keine Monographie ausschließlich über das Erstlesebuch, als auch keine Definition des Erstlesebuches gibt, wurde das Erstlesebuch zum Zwecke dieser Arbeit folgendermaßen abgegrenzt: **Erstlesebuch bezeichnet eine spezielle Buchgattung der originären Leseanfängerliteratur, die den Lesekompetenzerwerb-Prozess innerhalb einer Erstlesereihe (oft) stufenweise fördert. Der Charakter des Erstlesebuches liegt daher im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik.**

Auf dem Gebiet des Handlungssystems, also unter dem Aspekt der „literarischen Praxis“ kam man zum Folgenden: Das Erstlesebuch wird von Verlagen innerhalb einer Erstlesereihe herausgegeben, die die Kriterien für das an kindliche Leseanfänger orientierte Medium teilweise in Zusammenarbeit mit der Fachöffentlichkeit und teilweise selbst bestimmen. Ihre Empfehlungen dienen zur Orientierung für Kinderleser und vor allem zur Orientierung der Erwachsenen, die für ihren Nachwuchs die Bücher besorgen wollen. Unter diesem Blickwinkel reagieren die Verlage auch auf den Buchmarkt, was die literarische Qualität der Erstlesebücher nicht immer positiv beeinflusst.

Die Gemeinsamkeiten der formalen Seite der Erstlesebücher lassen sich in wenigen Stichwörtern ausdrücken: Angaben über Erstlesereihe am Buchdeckel,

begrenzter Textumfang pro Buch / Seite / Zeile je nach der Stufe, Seiten mit Leserätsel, hoher Anteil an Illustrationen mit konkreten Bildern.

Die Erstlesebücher sind als Buchartikel nicht zu unterschätzen und man kann sie in vielen Verlagen finden, unter denen z. B. Ravensburger Verlag, Oetinger Verlag, G&G, Obelisk, Arena Verlag zu nennen sind. Für die Bezeichnung der Schwierigkeit der Erstlesebücher wäre wertvoll, wenn diese nicht nur das Alter, bzw. den Schulgrad reflektierten, sondern auch die sprachliche Schwierigkeit.<sup>123</sup> In dieser Arbeit wurde akzeptiert, dass man nicht nur Kindern den Status Leseanfänger zugewiesen kann. Daher muss das Erstlesebuch nicht nur den Kindern vorbehalten werden.

Die komplexe Analyse von sechs gewählten Erstlesebüchern zeigte, dass sich die Bücher wesentlich voneinander vor allem in dem Augenblick unterscheiden, wenn ihre Sprache unter die Lupe genommen wird. Ansonsten handelt es sich vorwiegend um kurze Geschichten mit kindlichen Haupthelden, welche zwar andere Themen bearbeiten, aber von der Komposition her sehr ähnlich aufgebaut sind. **Die Lesbarkeitsanalyse zeigte Unterschiede zwischen Erstlesebüchern von bekannten und neuen, eher unbekanntem Autoren in dem Sinne, dass sich die Erstlesebücher von den neuen Autoren als die schwierigen zum Lesen herausstellten (*Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin* von Ush Luhn; *Hallo, kleiner Delfin* von Tanja Weiler).**

Daneben wurde offenbart, dass die Stufenschwierigkeit der Erstlesebücher je nach Verlag sehr variiert. Ein den Kindern ab der 1. Klasse empfohlenes Erstlesebuch kann bei einem Verlag schwieriger zum Lesen sein als ein Erstlesebuch für Kinder ab der 2. Klasse bei einem anderen Verlag. Zum Beispiel das Erstlesebuch *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*, das vom Ravensburger Verlag der ersten Lesestufe zugeordnet wurde, zeigte sich als schwieriger zum Lesen im Vergleich zum Erstlesebuch *Romeo und Juliane*, das vom Obelisk Verlag für die Kinder ab der 2. Klasse empfohlen ist.

Bei der Leseforschung wurde die Hypothese aufgestellt, dass die von der Autorin dieser Arbeit ausgewählten Schwierigkeitskriterien die Lesbarkeit der Texte für

---

<sup>123</sup> Eine komplexere Bezeichnung eines Erstlesebuches könnte auch die inhaltliche Dimension des Textes inkludieren.

Leseanfänger beeinflussen. Die Ergebnisse der Forschung, die bei Zweitklässlern und Drittklässlern einer Volksschule in Österreich durchgeführt wurde, deuten auf eine Bestätigung dieser Hypothese hin. Es zeigte sich, dass vor allem die Zweitklässler beim Lesen im engen Kontakt zur sprachlichen Oberflächenstruktur stehen und dadurch auf die Lesbarkeitskriterien besonders empfindlich reagieren.

Alle im theoretisch-analytischen Teil untersuchten Erstlesebücher sollen nach den Empfehlungen der Verlage für die Zweitklässler geeignet sein. In der Auswahl wurden Stufen für Kinder ab der 1. Klasse, ab der 1./2. Klasse, ab der 2. Klasse, ab der 2./3. Klasse vertreten. **Anhand der Erfahrungen aus der Forschung vermute ich, dass viele Erstlesebücher, was die Lesbarkeit angeht, für viele kindliche Leseanfänger, denen diese Bücher empfohlen werden, schwierig sind.**

## 6. Resümee

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Buchgattung Erstlesebuch und bringt somit ein Phänomen näher, das in der heutigen Literaturwissenschaftslektüre eher am Rande des Interesses steht. Der theoretisch-analytischer Teil sowie die empirische Leseforschung offenbaren einige Besonderheiten des gegenwärtigen Erstlesebuch-Charakters und machen vor allem darauf aufmerksam, welche Lesbarkeitskriterien man bei der Erstlesebuch-Produktion und bei der Aufteilung der Erstlesebücher in bestimmte Schwierigkeitsstufen in Erwägung ziehen soll. Man verfolgt das Erstlesebuch im Hinblick auf die Lesbarkeit für Leseanfänger, die weiter als Forschungsgegenstand aus dem Blickwinkel der Theorie sowie Praxis zu beschreiben ist.

Zum Ziel der vorliegenden Arbeit wurde gesetzt, den Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches mit besonderer Rücksicht auf das Sprachmaterial des Textes im Zusammenhang mit der Lesbarkeit für Leseanfänger vorzustellen. Als Teilziel wurde die Validität gewählter Lesbarkeitskriterien überprüft.

Die Aussagen über die Buchgattung Erstlesebuch stützen auf die Theorie der Literaturwissenschaft (inkl. Kinderliteraturforschung), Leserpsychologie und Lesbarkeitsforschung. An das Kapitel über das Erstlesebuch ist weiter eine komplexe Analyse von sechs gewählten Erstlesebüchern, die ab dem Jahr 2000 (neu)herausgegeben wurden, angeschlossen. Die Analyse ist mit einer Leseforschung ergänzt, welche im Winter 2015 in zweiten und dritten Klassen einer österreichischen Volksschule durchgeführt wurde.

Die komplexe Analyse deutet unter anderem auf die Frage der Verlagspraxis hin, denn sie bestimmen in hohem Maße den Erstlesebuch-Charakter. Die komplexe Analyse besteht aus literarischen Kommentaren zu gewählten Erstlesebüchern (*Kleiner Bruder Watomi; Opageschichten vom Franz; Romeo und Juliane; Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin; Hallo, kleiner Delfin; Das Sams und die Wunschmaschine*) und einer Untersuchung der Lesbarkeit dieser Bücher.

Die Arbeit schließt sich mit einer empirischen Forschung, derer aufgestellte Hypothese war, dass die Schüler einen Text, auf welchen gewählte Kriterien der

Lesbarkeit angewandt wurden, leichter zum Lesen empfinden als die Originalfassung dieses Textes. Überdies inkludierte die Hypothese eine Nebenaussage, dass die Schüler die vereinfachte Textvariante auch dann erkennen, wenn beide Textvarianten (die Originalfassung sowie die vereinfachte Version) den gleichen Flesch-Index aufweisen. Die ganze Hypothese wurde bei der durchgeführten Forschung, an der über 60 SchülerInnen teilnahmen, bestätigt.

Im theoretischen Teil sind zuerst Begriffe Text, literarischer Text, Gattung, Buchgattung, Lesbarkeit und Kinderliteratur für Zwecke dieser Arbeit abgegrenzt und zur Beschreibung des Erstlesebuch-Charakters verwendet. Im Kapitel 2.4 ist das Erstlesebuch ausführlich beschrieben und begrifflich abgegrenzt, weil es bereits keine Definition des Erstlesebuches gibt. **Erstlesebuch bezeichnet eine spezielle Buchgattung der originären Leseanfängerliteratur, die den Lesekompetenzerwerb-Prozess innerhalb einer Erstlesereihe (oft) stufenweise fördert. Der Charakter des Erstlesebuches liegt daher im Spannungsfeld zwischen Literatur, Literaturdidaktik und Lesedidaktik.** Das Primärziel des Erstlesebuches ist, die basale Lesekompetenz stufenweise zu erwerben oder zu fördern, wobei die ästhetische Funktion des Buches nicht ausgeschlossen ist. Aus diesem Grund wird in der Literaturwissenschaft das Erstlesebuch der Leseanfängerliteratur (nicht der Kinderliteratur im Allgemeinen) zugeordnet.

Im nächsten Kapitel wird der gegenwärtige Erstlesebuchmarkt näher betrachtet, wobei einige Erstlesereien und von Verlagen angewandte Textschwierigkeitskriterien vorgestellt werden. An dieses Kapitel ist ein Kapitel über Textschwierigkeit angeschlossen. Dieses Kapitel stellt die Textschwierigkeitsforschung und vier wissenschaftliche Arbeiten von Forschern verschiedener Nationalitäten vor, die sich mit Lesbarkeitsforschung und/ oder Lesedidaktik beschäftigen, bzw. beschäftigten. Es handelt sich um die Arbeit vom deutschen Literatur- und Sprachdidaktiker Peter Conrady, von deutschen Sprachheilpädagoginnen Karin Reber und Wilma Schöndauer-Schneider, vom tschechischen Kinderpsychologen Vladimír Smetáček und von englischen Lesedidaktikerinnen Irene C. Fountas und Gay Su Pinnell. Das letzte theoretische Kapitel widmet sich dem heutigen kindlichen Leseanfänger und den Leseanfängen allgemein.

Mit dem dritten Kapitel fängt der theoretisch-analytischer Teil dieser Arbeit an, der die komplexe Analyse von sechs gewählten Erstlesebüchern einschließt. Diese offenbart einen erheblichen Unterschied im Gebrauch des Sprachmaterials zwischen den untersuchten Erstlesebüchern nicht nur hinsichtlich der literarisch-theoretischen Perspektive, sondern auch der Lesbarkeit. Ansonsten (d. h. thematisch und textarchitektonisch) erwiesen sich die Erstlesebücher als ähnlich. Was die Genres betrifft, handelt es sich um kurze verschiedenartige Erzählungen. Was die formale Seite der Erstlesebücher angeht, kann man diese als eine spezifische Buchausstattung betrachten, deren Merkmale in Stichwörter zusammengefasst werden können: Angaben über Erstlesereihe am Buchdeckel, begrenzter Textumfang pro Buch/ Seite/ Zeile je nach der Stufe, Seiten mit Leserätsel, hoher Anteil an Illustrationen mit konkreten Bildern.

Auf dem Gebiet der literaturwissenschaftlichen Forschung und der Lesbarkeitsforschung wurde festgestellt, dass das Erstlesebuch interdisziplinärer Natur ist und dass die Bedeutung des Textes im Erstlesebuch mit der Bedeutung des textbringenden Mediums vergleichbar ist. Daraus ergibt sich der Charakter des Erstlesebuches, der in der Praxis nicht immer besondere Qualität aufweist. Als relevant wurde die Tatsache bestätigt, dass sich das Erstlesebuch der Konkurrenz von anderen Medien anpasst, indem es seine interaktiven Elemente potenziert. Zu diesen interaktiven Elementen zählen etliche Leserätsel und Spielseiten. Die Rolle der Verlage ist also für den Erstlesebuch-Charakter prägend.

Der letzte Hauptteil der vorliegenden Arbeit ist empirischer Natur und schließt die bereits erwähnte Leseforschung ein, welche an einer Volksschule in Österreich (Praxisvolksschule Krem-Mitterau) unter Mitarbeit von der Schulleiterin Sigrid Bannert und den Klassenlehrerinnen Frau Christina Karner, Frau Katrin Zimmermann, Frau Susanne Rothaler, Frau Petra Höchtel und ihrer Assistentin Iris Burker bei den Kindern aus zweiten und dritten Klassen durchgeführt wurde. Die Leseforschung testete die Validität von gewählten Lesbarkeitskriterien. Jedes Kind las (getrennt von anderen Kindern) zwei Textvarianten, wobei es sich um eine Originalfassung und eine nach dieser Originalfassung umschriebene Variante handelte, und sollten die Variante wählen, die sie leichter zum Lesen empfunden. Die Mehrheit der Kinder entschied sich für die nach gewählten Lesbarkeitskriterien vereinfachte Variante. Anhand der

Ergebnisse dieser Leseforschung sind die im theoretisch-analytischen Teil untersuchte Erstlesebücher, was die Lesbarkeit angeht, ausgewertet. Anhand der Leseforschungsergebnisse wird konstatiert, dass die Stufenschwierigkeit der Erstlesebücher je nach dem bestimmten Verlag sehr variiert und dass die vom Verlag angegebene Schwierigkeitsstufe der im Buch erhaltenen Textschwierigkeit nicht entsprechen muss. Daneben wurde festgestellt, dass die (untersuchten) Erstlesebücher von bekannten Autoren hinsichtlich der Lesbarkeit einfacher zum Lesen sind.

Die vorliegende Arbeit offenbart in ihrem theoretisch-analytischen Teil sowie in der empirischen Leseforschung einige Besonderheiten des gegenwärtigen Erstlesebuch-Charakters und macht vor allem darauf aufmerksam, welche Lesbarkeitskriterien man bei der Erstlesebuch-Produktion und bei der Aufteilung der Erstlesebücher in bestimmte Schwierigkeitsstufen in Erwägung ziehen soll. Somit bringt die Arbeit jedoch nur eine Dimension der Erstlesebücher ans Licht – die formale Textschwierigkeit (Lesbarkeit). Die inhaltliche Seite der Erstlesebücher sowie das Textverständnis und andere Phänomene, die im Leseprozess auftauchen, bleiben unerforscht. Diese Tatsache stellt das Potenzial zur weiteren Erforschung der Erstlesebuch-Problematik dar.

## **Resumé**

Předkládaná práce se zabývá problematikou knižního žánru Erstlesebuch (knížka prvního čtení), a tím přibližuje fenomén, který v dnešních literárně-vědných publikacích stojí spíše na okraji zájmu. Teoreticko-analytická část stejně tak jako empirický výzkum čtení odhalují některé zvláštnosti současného charakteru knížek prvního čtení a upozorňují zejména na to, jaká kritéria čtivosti by měla být brána v potaz při produkci a rozdělování těchto knížek do jednotlivých úrovní obtížnosti. Sledujeme přitom Erstlesebuch s ohledem na čtivost pro začínající čtenáře, která je dále coby předmět zkoumání popsána jak z hlediska teorie, tak praxe.

Cílem předkládané práce bylo představit charakter současných knížek prvního čtení s ohledem na jazykový materiál v souvislosti se čtivostí pro začínajícího čtenáře. Jako dílčí cíl byla přezkoumána validita vybraných kritérií čtivosti.

Výroky o knižním žánru Erstlesebuch se opírají o teorii literatury (vč. literatury pro děti), o psychologii čtenářství a o výzkum čtivosti, dále o komplexní analýzu šesti

vybraných Erstlesebuch, které byly vydány (případně znovu vydány) od roku 2000, a konečně o výzkum čtenářství, který byl proveden v zimě roku 2015 ve druhých a třetích třídách jedné základní školy v Rakousku.

Komplexní analýza poukazuje mimo jiné na otázku nakladatelské praxe, neboť právě nakladatelství zásadním způsobem určují charakter Erstlesebuch. Analýza se skládá z literárních komentářů k vybraným knížkám prvního čtení (*Kleiner Bruder Watomi; Opageschichten vom Franz; Romeo und Juliane; Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin; Hallo, kleiner Delfin; Das Sams und die Wunschmaschine*) a z analýzy čtivosti těchto knih.

Práci uzavírá empirický výzkum, který operoval s hypotézou, že žáci budou ze dvou variant jednoho obsahově podobného textu považovat za lehčí ke čtení ten text, na nějž byla aplikována vybraná kritéria čtivosti, oproti textu v originálním znění. Hypotéza navíc obsahovala rozšiřující tezi, že žáci rozpoznají lehčí variantu textu i v případě, že obě varianty (originální i zjednodušená) budou vykazovat stejný Fleschův index. Celá hypotéza byla v rámci výzkumu, jehož se účastnilo přes šedesát žáků potvrzena.

V teoretické části jsou nejprve pro účely této práce vymezeny pojmy text, literární text, žánr, knižní žánr, čtivost a dětská literatura. Tyto pojmy jsou dále použity k popisu charakteru Erstlesebuch. V kapitole 2.4 je Erstlesebuch zevrubně popsána a pojmově vymezena, neboť zatím žádná definice Erstlesebuch neexistuje. **Erstlesebuch je speciální knižní žánr původní (originär) literatury pro začínající čtenáře, který v rámci řady knížek prvního čtení (často) stupňovitě podporuje proces vedoucí k nabytí kompetence číst. Charakter knížky prvního čtení se tedy rozpíná mezi oblastí literatury, didaktiky literatury a didaktiky čtení.** Primárním cílem Erstlesebuch je postupně získat, případně podpořit bazální kompetenci číst, přičemž ovšem není vyloučena její estetická funkce. Z tohoto důvodu je v literární vědě Erstlesebuch přiřazována literatuře pro začínající čtenáře a nikoli dětské literatuře obecně.

V následující kapitole je přiblížen trh s knížkami prvního čtení a dále jsou představeny některé ediční řady těchto knížek společně s kritérii obtížnosti, která jednotlivá nakladatelství používají k rozřazení knížek do určité úrovně obtížnosti. Na

tuto kapitolu navazuje kapitola věnovaná obtížnosti textu. V této kapitole je představen výzkum obtížnosti textu a dále čtyři práce badatelů, kteří se zabývají nebo zabývali výzkumem čtivosti a/ nebo didaktikou čtení. Jedná se o práce německého didaktika literatury a jazyka Petera Conradyho, německých speciálních pedagožek věnujících se nápravě jazyka Karin Reberové a Wilmy Schöndauer-Schneiderové, českého dětského psychologa Vladimíra Smetáčka a anglických didaktiček čtení Irene C. Fountasové a Gay Su Pinnellové. Poslední kapitola teoretické části se věnuje dnešnímu dětskému začínajícímu čtenáři a začátkům čtení obecně.

Od třetí kapitoly začíná teoreticko-analytická část této práce, která obsahuje komplexní analýzu šesti vybraných Erstlesebuch. Tato komplexní analýza odhaluje značný rozdíl mezi zkoumanými knihami v užívání jazykového materiálu nejen z literárně teoretické perspektivy, ale také z perspektivy čtivosti. Jinak se od sebe knížky příliš neliší, jsou si podobné jak tematicky, tak kompozičně. Co se týče žánru, jedná se o krátká rozmanitá vyprávění. Charakter formální stránky (výstavby) knížek prvního čtení můžeme shrnout v krátkém výčtu klíčových slov: údaje o řadě knížek prvního čtení (daného nakladatelství) na obale, omezený objem textu v knize/ na stránce/ na řádku dle úrovně obtížnosti, stránky vyhrazené pro úkoly a rébusy, vysoký podíl ilustrace s konkrétními obrázky.

Na poli literárně vědeckého bádání a zkoumání čtivosti bylo zjištěno, že Erslesebuch má interdisciplinární charakter, význam textu je v podstatě roven významu média, které text přináší, a z toho vyplývá jeho povaha, která může, v praxi ovšem vždy nevykazuje patřičné kvality. Jako relevantní byla potvrzena skutečnost, že kniha se částečně přizpůsobuje konkurenci dalších médií, což ještě umocňuje prky interaktivnosti, k nimž patří různé hádanky a rébusy k přečtenému textu. Role nakladatelství je tudíž pro charakter Erstlesebuch určující.

Závěrečná část této práce je empirické povahy a zahrnuje v sobě výzkum čtenářství, který byl proveden na jedné základní škole v Rakousku (Praxisvolksschule Krems/Mitterau) u dětí ze druhých a třetích tříd a to za spolupráce s ředitelkou školy Sigrid Bannert a třídními učitelkami Christinou Karner, Katrin Zimmermann, Susanne Rothaler, Petrou Höchtel a její asistentkou Iris Burker. Výzkum ověřoval platnost vybraných kritérií čtivosti.

Každé dítě četlo (odděleně od ostatních dětí) dvě varianty textu, přičemž se jednalo o originální znění a dále zjednodušeně přepsanou variantu tohoto originálu, a mělo vybrat tu variantu, která mu připadá lehčí ke čtení. Většina dětí se rozhodla pro variantu, která byla zjednodušená podle vybraných kritérií čtivosti.

Na základě výsledků výzkumu byly následně hodnoceny knížky prvního čtení, které byly součástí teoreticko-analytické části práce. Lze konstatovat, že obtížnost úrovně knížek prvního čtení se nakladatelství od nakladatelství velmi různí a že nakladatelstvím udávaná úroveň obtížnosti textu obsaženému v knížce nemusí být vždy odpovídající. Vedle toho bylo zjištěno, že jsou Erstlesebuch od známých autorů, co se týče čtivosti, snazší ke čtení.

Předkládaná práce ve své teoreticko-analytické části i v rámci empirického výzkumu čtenářství odkrývá již zmíněné zvláštnosti současného charakteru knížky prvního čtení a zejména upozorňuje na to, jaká kritéria čtivosti by měla být zohledňována při produkci těchto knížek a při jejich rozdělování do určitých úrovní obtížnosti. Tím ovšem práce ukazuje pouze jednu dimenzi Erstlesebuch – formální obtížnosti textu (čtivost). Obsahová stránka knížek prvního čtení stejně tak jako porozumění textu a další fenomény, které souvisí s procesem čtení, zůstávají neprobádané. Tato skutečnost představuje potenciál k dalšímu zkoumání problematiky Erstlesebuch.

## 7. Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Flesch-Index

Tabelle 2: Anteil der unterschiedlichen Wörter und nichthäufigen Wörter

Tabelle 3: Anteil der Wörter von bestimmter Länge

Tabelle 4: Anteil der Attribute

Tabelle 5: Verhältnis zwischen den angewandten Fällen bei Substantiven und Personalpronomen

Tabelle 6: Charakter des Satzes

Tabelle 7: Zeitform

Abb. 1: Begriffsbestimmung der KJL

Abb. 2: Erstlesebuch an der Grenze zwischen der KJL und nicht-literarischen Texten

Abb. 3: Musterbeispiel vom Analysieren der Worthäufigkeit

Abb. 4: Musterbeispiel von einem Erstlesebuch

Abb. 5: Ergebnisse der Textvarianten zum *Selma* bei den Zweitklässlern

Abb. 6: Ergebnisse der Textvarianten zum *Selma* bei den Drittklässlern

Abb. 7: Ergebnisse der Textvarianten zum *Monsterhund* bei den Drittklässlern

Abb. 8: Ergebnisse der Textvarianten zum *Monsterhund* bei den Drittklässlern

## 8. Literaturverzeichnis

### 8.1 Primärliteratur

HULA, Saskia. *Romeo und Juliane*. Wien: Obelisk, 2007. ISBN 978-385197-533-8.

JATZEK, Gerald. *Die rote Gitarre*. 3. Auflage. Wien: G&G Verlag, 2012. ISBN: 978-3-7074-1180-5. [zit. 2016-10-16]. Zugänglich auf: <[http://issuu-downloader.abuouday.com/view.php?url=ggverlag/docs/die\\_rote\\_gitarre\\_fertig/1](http://issuu-downloader.abuouday.com/view.php?url=ggverlag/docs/die_rote_gitarre_fertig/1)>

LUHN, Ush. *Pimpinella Meerprinzessin und der Delfin*. Broschierte Ausgabe mit farbigen Silbentrenner. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2012. ISBN 978-3-473-38545-4.

MAAR, Paul. *Das Sams und die Waschmaschine*. Hamburg: Oetinger, 2016. ISBN 978-3-7891-2449-5.

NÖSTLINEGER, Christiane. *Opageschichten vom Franz*. Hamburg: Oetinger, 2000. ISBN 978-3-7891-0752-8.

RECHEIS, Käthe. *Kleiner Bruder Watomi*. 11. Auflage. Wien: Herder & Co., 1991. S. 17. ISBN 3-210-244464-2.

WEILER, Tanja. *Hallo, kleiner Delfin*. Wien: G&G Verlag, 2010. ISBN 978-3707412314.

## **8.2 Sekundärliteratur**

BANTEL, Otto – SCHAEFER, Dieter. *Grundbegriffe der Literatur*. 16. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2001. ISBN 3-454-50001-X.

BURDORF, Dieter – FASBENDER, Christoph – MOENNIGHOFF Burkhard (Hrsg.). *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Metzler, 2007. ISBN 978-3-476-01612-6.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros: 1982.

ČUKOVSKIJ, Kornej. *Od dvou do pěti*. 3. Auflage. Praha: Albatros, 1975.

DODERER, Klaus (Hrsg.). *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Beltz Verlag: 1984. ISBN 3-407-56520-8.

DUSCHER, Sandra. *Leseforscher: Lesestrategien entwickeln, Lesefertigkeit fördern für das 2. bis 4. Schuljahr*. Kopiervorlagen. Oldenbourg Schulbuchverlag: 2008. ISBN 978-3637006201.

EWERS, Hans-Heino. *Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht : Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Frankfurt, M.: Lang-Ed., 2013, S. 99-113. ISBN 978-3-631-64449-2.

EWERS, Hans-Heino. Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: LANGE,

Günter (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 4. unveränderte Auflage. Schneider Hohengehren, 2005, S. 2-16. ISBN 3-89676-947-2.

EWERS, Hans-Heino – WEINMANN, Andrea. Die neunziger Jahre. In: WILD, Reiner (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 2., ergänzte Auflage. Weimar: Metzler, 2002, S. 455-464. ISBN 3-475-01902-0.

GANSEL, Carsten. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: ein Praxisbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 1999, S. 8-47. ISBN 3-589-21152-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GROEBEN, Norbert. *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff, 1982. ISBN 978-3402042984.

KABELE, Jiří – SMETÁČEK, Vladimír – VOZNIČKA, Vladimír. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981.

KLEBER, Eduard V. *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation*. München: Juventa Verlag, 1992. ISBN 3779903466.

KOUTNÍK, Bohuslav. *Čtenář a kniha*. Praha: Spolek čsl. knihovníků, 1926.

LEINER, Veronika. Erstlesebücher: G&G Verlag: Lesezug: Interview mit Andrea Rieger. *Anzeiger*. 2008, Num. 1 (Jänner), S. 36. ISSN 0003-6277.

MIKULÁŠOVÁ, Andrea (u. M. MIKLÁŠ, Roman). *Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Kirsch-Verlag: 2011. ISBN 9783933586797.

MIKLÁŠ, Roman – MIKULÁŠOVÁ, Andrea. Begriffsbestimmungen im Umfeld der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Zwischenbilanz oder eine Notwendigkeit? In: MAIRBÄURL, Gunda – Susanne BLUMESBERGER (Hrsg.). *Kindheit, Kindheitsliteratur, Kinderliteratur: Studien zur Geschichte der österreichischen*

*Literatur: Festschrift für Ernst Siebert.* Wien: Praesens, c2010. ISBN 978-3-7069-0644-9.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele.* 3. Auflage. Dobříš: MME, 2007. S. 242. ISBN 978-80-239-9284-7.

*Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte.* Berlin: Walter de Gruyter, c2007. S. 477-478. ISBN 978-3-11-019355-8.

REBER, Karin – SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma. *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts.* Reinhardt Verlag: 2008. ISBN 978-3497022625.

SMETÁČEK, Vladimír. *Čtivost textů pro děti.* Praha: Albatros, 1973.

STRELKA, Joseph P. *Einführung in die literarische Textanalyse.* 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 1998. ISBN 3-7720-1751-7.

TRACY, Rosemarie. *Wie Kinder Sprachen lernen: und wie wir sie dabei unterstützen können.* 2., überarbeitete Aufl. Tübingen: Francke, 2008. ISBN 978-3-7720-8306-8.

VATER, Heinz. *Einführung in die Textlinguistik: Struktur und Verstehen von Texten.* 3. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. ISBN 978-7705-2756-4.

WEINMANN, Andrea. Geschichte der Kinderliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: LANGE, Günter (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: Ein Handbuch.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012, S. 49-50. ISBN 978-3-8340-1054-4.

### **8.2.1 Internetquellen**

BACHMANN, Christian. Flesch-Formel. In: *Leichtlesbar* [online]. Easy-Site: 2009-2014 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.leichtlesbar.ch/html/fleschformel.html>>

BACHMANN, Christian. FAQ. *Leichtlesbar.ch* [online]. Easy-Site: 2009-2014 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.leichtlesbar.ch/html/faq+78.html>>

bvs.bz.it [online]. IK-AUFSTELLUNG – ERSTES LESEALTER. 11-04-2016. [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.bvs.bz.it/download/27dextgVv133.pdf>>

Arena Verlag GmbH. *Arena Verlag* [online]. C2009 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[http://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch-erstleser/vorschuleeinschulung?sort\\_by=field\\_erscheinungstermin\\_value&sort\\_order=ASC](http://www.arena-verlag.de/rubrik/kinderbuch-erstleser/vorschuleeinschulung?sort_by=field_erscheinungstermin_value&sort_order=ASC)>

BUČKOVÁ, Tamara. Präsentation. *Textlinguistik: Problemkreis II: Text (Teil I)* [online]. 2005 [zit. 2016-06-19]. S. 9. Zugänglich auf: <[http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2015/10/2TL\\_Text-als-Begriff\\_Teil-I.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2015/10/2TL_Text-als-Begriff_Teil-I.pdf)>

BUČKOVÁ, Tamara. Präsentation. *Kinder- und Jugendliteratur – Spannungsfeld zwischen Literaturwissenschaft, Pädagogik und Didaktik innerhalb der interkulturellen Germanistik* [online]. Wintersemester 2009/2010 [zit. 2016-06-19]. S. 12. Zugänglich auf: <[http://slidegur.com/doc/1196668/kinder--und-jugendliteratur-als-bestandteil-der-interkult...>](http://slidegur.com/doc/1196668/kinder--und-jugendliteratur-als-bestandteil-der-interkult...)

BUČKOVÁ, Tamara. Präsentation. *Textlinguistik: Algorithmus einer Textanalyse als Zusammenfassung des Kurses* [online]. Prag: Lehrstuhl für Germanistik an der Päd. Fakultät der Karlsuniversität in Prag, 2015 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2015/10/11TL\\_Textanalyse\\_Algorithmus.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2015/10/11TL_Textanalyse_Algorithmus.pdf)>

CEVELA, Inge. Thesen – Trends – Themen: Kinder- und Jugendliteratur in Österreich seit 1945. In: LEITNER, Gerald – RABUS, Silke. (Hrsg.) *Kinder- und Jugendliteratur: Einführung, Strukturen, Vermittlung in Bibliotheken*. Wien: Büchereiverb. Österreichs, 1999. S. 13. Zugänglich auf: <[https://www.bvoe.at/sites/default/files/attachments/gerald\\_leitner\\_silke\\_rabus\\_hrsg.pdf](https://www.bvoe.at/sites/default/files/attachments/gerald_leitner_silke_rabus_hrsg.pdf)> ISBN 3-901639-06-3.

CONRADY, Peter. Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da. *peter-conrady* [online]. 2016. S. 3-4. [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.peter-conrady.de/Zum-Lesen-verlocken/>>

*Duden online* [online]. © Bibliographisches Institut GmbH, 2016 [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <[www.duden.de](http://www.duden.de)>

*Dtv* [online]. © 1995 – 2016 dtv Verlagsgesellschaft MHB & CO. KG [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <<http://www.dtv.de/>>

F&P Levels. *educating4success.blogspot.cz* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://educating4success.blogspot.cz/p/f-reading.html>>

FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH. *Duden Leseprofi* [online]. C2013 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <<http://www.duden-leseprofi.de/lesedetektive/>>

G&G Verlag. *G&G Verlag* [online]. C2014 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <<http://www.ggverlag.at/produkt-kategorie/erstleser-lesezug/>>

Lektüre-Begleitblatt Kleiner Bruder Watomi. *Netzwerk Sims* [online]. Zürich: IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation, 2011 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/Lektuere\\_Begleitblatt\\_Kleiner-Bruder-Watomi.pdf](http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/Lektuere_Begleitblatt_Kleiner-Bruder-Watomi.pdf)>

LEHRNDORFER, Anna. Kontrollierte Sprache für die Technische Dokumentation – Ein Ansatz für das Deutsche. In: KRINGS, Hans P. (Hrsg.). *Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation: Forum für Fachsprachenforschung*. Bd. 32. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996. S. 339-342. Zugänglich auch auf: <[https://books.google.cz/books?id=cmG9A0-yPKUC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=textschwierigkeit+wissenschaft&source=bl&ots=HvpsU\\_6TPv&sig=MHubwmEPBI1rmRP0Mm0Sziqeqx0&hl=cs&sa=X&ved=0ahU](https://books.google.cz/books?id=cmG9A0-yPKUC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=textschwierigkeit+wissenschaft&source=bl&ots=HvpsU_6TPv&sig=MHubwmEPBI1rmRP0Mm0Sziqeqx0&hl=cs&sa=X&ved=0ahU)>

KEwjMrpCMjdLNAhXIPxoKHbzJCwYQ6AEIHTAA#v=onepage&q=textschwierigke  
it%20&f=false>

ISBN 978-3823345435.

LEXE, Heidi. *Käthe Recheis: Drei Laudationes* [online]. Korrigierte Neuauflage.  
Wien: STUBE, 2007 [zit. 2016-06-19]. S. 14. Zugänglich auf:  
<[http://www.stube.at/tagebuch/download/Recheis\\_\\_Skript.pdf](http://www.stube.at/tagebuch/download/Recheis__Skript.pdf)>

LINDGNAU, Beate. Präsentation. *Spracherwerb* [online]. Universität Bielefeld:  
03.11.2006. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <[http://www.uni-  
bielefeld.de/lili/personen/blingnau/03.11.06.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/blingnau/03.11.06.pdf)>

Loewe Verlag GmbH. *Loewe Verlag* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf:  
<<http://www.leseloewen.de/buecher/>>

NEFZER, Ina. Von wegen Einheitsbrei: Neue Erstlesebücher: Klassiker,  
Lieblingsbücher, E-Books. *Deutschlandfunk* [online]. 2013-09-21 [2016-06-26].  
Zugänglich auf: <[http://www.deutschlandfunk.de/von-wegen-  
einheitsbrei.1202.de.html?dram:article\\_id=262438](http://www.deutschlandfunk.de/von-wegen-einheitsbrei.1202.de.html?dram:article_id=262438)>

PINNELL, Gay Su. What is levelled reading? *Scholastic* [online]. C2016. [zit. 2016-06-  
19] Zugänglich auf: <<http://www.scholastic.com/teachers/article/what-leveled-reading>>

*Randomhouse* [online]. © Verlagsgruppe Random House GmbH . [zit. 2016-07-18].  
Zugänglich auf: <<http://www.randomhouse.de/>>

Ravensburger AG. *Ravensburger* [online]. C2016 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf:  
<<https://www.ravensburger.de/leser/leserabe/index.html>>

*saskia-hula* [online]. [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <[http://www.saskia-  
hula.at/index.html](http://www.saskia-hula.at/index.html)>

SCHWEIKART, Ralf. *Die wunderbare Welt der Erstleser* [online]. 2011 [zit. 2016-07-22]. S. 3. Zugänglich auf:

<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qvZbkuDJk4MJ:www.avj-online.de/download/1305631840/praxisseminar\\_2011\\_schweikart.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qvZbkuDJk4MJ:www.avj-online.de/download/1305631840/praxisseminar_2011_schweikart.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz)>

SCHRITTENLOHER, Martin. *Wissenschaft Lesen: Textverständnis und Lesbarkeit* [online]. Letzte Modifikation: 2004-04-02 [zit. 2016-07-22] Zugänglich auf: <[http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mmi\\_ws0304/exercise/aufsaeetze/Martin\\_Schrittenloher.html](http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mmi_ws0304/exercise/aufsaeetze/Martin_Schrittenloher.html)>

Tulipan Verlag GmbH. *Tulipan Verlag* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://www.tulipan-verlag.de/Buecher/Tulipan-ABC/>>

Verlag Friedrich Oetinger GmbH. *Oetinger* [online]. [zit. 2016-06-19] Zugänglich auf: <<http://www.oetinger.de/buecher/erstlesebuecher.html>>

WINKO, Simone. Auf der Suche nach Weltformel Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussionen. In: WINKO, Simone – JANNIDIS, Fotis – LAUER, Gerhardt (Hrsg.). *Grenzen der Literatur: zu Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin: De Gruyter, 2009. S. 385. Zugänglich auch auf: <[https://books.google.cz/books?id=fECGdmSnocgC&pg=PR7&dq=literarischer+text+l iterarische+sprache&hl=cs&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q=literarischer%20text%20literarische%20sprache&f=false](https://books.google.cz/books?id=fECGdmSnocgC&pg=PR7&dq=literarischer+text+l iterarische+sprache&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=literarischer%20text%20literarische%20sprache&f=false)> ISBN 978-3-11-018930-8.

*Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. Fibel (Schulbuch): Wikimedia Foundation, zuletzt geändert am 25. November 2015 [zit. 2016-06-19]. Zugänglich auf: <[https://de.wikipedia.org/wiki/Fibel\\_\(Schulbuch\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Fibel_(Schulbuch))>

ZIMMER, Hubert D. Gedächtnispsychologie und Technisches Schreiben: Textoptimierung als Optimierung der Gedächtnisnutzung. In: KRINGS, Hans P. (Hrsg.). *Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation: Forum für*

*Fachsprachenforschung*. Bd. 32. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996. S. 235-290. Zugänglich auch auf: <[https://books.google.cz/books?id=cmG9A0-yPKUC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=textschwierigkeit+wissenschaft&source=bl&ots=HvpsU\\_6TPv&sig=MHubwmEPBI1rmRP0Mm0Sziqex0&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewjMrpCMjdLNAhXIPxoKHbzJCwYQ6AEIHTAA#v=onepage&q=textschwierigkeit%20&f=false](https://books.google.cz/books?id=cmG9A0-yPKUC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=textschwierigkeit+wissenschaft&source=bl&ots=HvpsU_6TPv&sig=MHubwmEPBI1rmRP0Mm0Sziqex0&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKewjMrpCMjdLNAhXIPxoKHbzJCwYQ6AEIHTAA#v=onepage&q=textschwierigkeit%20&f=false)> ISBN 978-3823345435.

### **8.3 E-Mail Kommunikation**

BURKHARDT, Barbara (vom Institut für Kinder- und Jugendliteratur) *Re: Kinderliteratur und Schwierigkeitsskala* [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. September 2015 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

*Duden. Leseprofil – Das Konzept* [doc]. FISCHER Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, 2015. In: LEHBRINK, Antje /von Duden/. AW: Erstlesebücher: Schwierigkeitskriterien [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-11-13 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

JOSTIG, Petra. (Professorin an der Universität Bielefeld) *Re: Erstlesebuch: eine Bitte um Rat* [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2016-06-29 [zit. 2016-06-29].

LEHBRINK, Antje (von Duden). AW: Erstlesebücher: Schwierigkeitskriterien [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-11-13 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

HOFACKER, Bettina /von Ravensburger/. WG: Erstelesebücher: Kriterien der Textschwierigkeit 1675771 [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-10-08 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

ULM, Christina (von Stube: Studien- und Beratungsstelle für KJL). AW: Kinderliteratur: Kriterien für Textschwierigkeit [E-Mail]. Nachricht für: Šárka Holanová. 2015-09-15 [zit. 2016-06-19]. Persönliche Kommunikation.

## 9. Anhangsverzeichnis

Anhang A: Brief an die Eltern

Anhang B: Erlaubnis zur Forschungsteilnahme mit Unterschrift

Anhang C: Bild zum *Selma* von einem 7-jährigen Jungen aus der 2. Klasse

Anhang D: Bild zum *Selma* von einem 8-jährigen Mädchen aus der 3. Klasse

Anhang E: Bild zum *Monsterhund* von einem 7-jährigen Mädchen aus der 2. Klasse

Anhang F: Bild zum *Monsterhund* von einem fast 9-jährigen Jungen aus der 3. Klasse

Anhang G: Bilder zum *Selma* von zwei Mädchen aus der 2. Klasse

Anhang H: Leseforschung: Originalversion zum *Monsterhund* (75 Wörter)

Anhang I: Leseforschung: Vereinfachte Version zum *Monsterhund* (75 Wörter)

Anhang J: Leseforschung: Originalversion zum *Selma* (80 Wörter)

Anhang K: Leseforschung: Vereinfachte Version zum *Selma* (80 Wörter)

Anhang L: Nacherzählung zur vereinfachten Version über *Selma* von einem 7-jährigen Jungen aus der 2. Klasse

Anhang M: Nacherzählung zur vereinfachten Version über *Selma* von einem 8-jährigen Mädchen aus der 3. Klasse

Anhang N: Nacherzählung zur vereinfachten Version über *Monsterhund* von einem 7-jährigen Mädchen aus der 2. Klasse

Anhang O: Nacherzählung zur Originalversion über *Monsterhund* von einem fast 9-jährigen Jungen aus der 3. Klasse