

Siegener Werkstattgespräche
mit Kinderbuchautorinnen und -autoren
Jg. 9 (2024) Band I

Stefanie Taschinski

„Leseförderung bedeutet für mich,
Lesefreude zu wecken“

Jana Mikota und Nadine J. Schmidt



Schrift-Kultur

Siegener Werkstattgespräche
mit Kinderbuchautorinnen und -autoren

Jg. 9 (2024) Band I

Stefanie Taschinski

**„Leseförderung bedeutet für mich,
Lesefreude zu wecken“**

Jana Mikota, Nadine J. Schmidt

Schrift-**KULTUR**

Forschungsstelle sprachliche und
literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter

Impressum

Herausgeber:

SCHRIFT-KULTUR. Forschungsstelle sprachliche und literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter
Germanistisches Seminar, Philosophische Fakultät
Universität Siegen

www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur

Redaktion:

Dr. Jana Mikota, Dr. Nadine J. Schmidt
Kordula Lindner-Jarchow M.A.

Redaktionsadresse:

Universität Siegen, Philosophische Fakultät
Hölderlinstr. 5
57076 Siegen

E-Mail: schrift-kultur.forschungsstelle@phil.uni-siegen.de

Titelfoto:

© Stefanie Taschinski

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

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

ISSN: 2196-1786

Diese Publikation erscheint unter:



Inhalt

Zur Entstehung des Werkstattgesprächs	5
Stefanie Taschinski – Eine biographische Annäherung	9
Stefanie Taschinski – Ein Streifzug durch ihre literarische Welt	13
Werkstattgespräch mit Stefanie Taschinski	61
Wie Leseförderung gelingen kann von Stefanie Taschinski	73
Literaturdidaktische Annäherungen. Literarisches Lernen mit Vorlesegesprächen. Zu <i>Bifi & Pops. Mission Katzenpups.</i> von Celine Mutschal	81
Stefanie Taschinski – Bibliografie	101
Stefanie Taschinski – Auszeichnungen, Preise, Nominierungen (Auswahl)	102
Quellen, Sekundär- und Forschungsliteratur	103

Zur Entstehung des Werkstattgesprächs

Der hier vorliegende Werkstattbericht ist der dreizehnte Band einer Publikationsreihe der Forschungsstelle *SCHRIFT-Kultur. Forschungsstelle sprachliche und literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter*, die unter der Leitung von Dr. Jana Mikota und Dr. Nadine J. Schmidt an der Universität Siegen angesiedelt ist (vgl. dazu auch: Mikota/Oehme 2014 S. 5–7).¹

Neben der Beschäftigung mit Fragen der sprachlichen und literarischen Bildung von Kindern und Jugendlichen gelten die Bemühungen der Forschungsstelle auch dem Anliegen, Kinder- und Jugendliteratur vorzustellen, die jungen Leser:innen Lesefreude bringt und zugleich literarästhetischen Kriterien genügt. Kindern und Jugendlichen soll auf diese Weise ‚gute‘ Literatur nahegebracht und das Interesse und ihre Lesefreude geweckt werden, um so zur Leseförderung und zum literarischen Lernen gleichermaßen beizutragen. Lesungen von Literatur kommt dabei eine besondere Funktion zu, das belegt nicht nur die Forschung belegt, sondern es wird auch in Veranstaltungen für Schüler:innen und Studierende immer wieder konkret erfahrbar, dass gerade durch anspruchsvolle Literatur neue Eindrücke zu gewinnen sind. Neben der Ausbildung eigener Erlebens-, Deutungs- und Gesprächsfähigkeiten können die Anwesenden – viele davon angehende Lehrerinnen/Lehrer – zudem erkennen, wie wichtig unterschiedliche Zugänge zur Literatur sind.

Insbesondere das Vorlesen und Vorlesegespräche werden in Forschung und Lehre inzwischen als besonders wirkungsvolle Möglichkeiten hervorgehoben, an verschiedenartige Texte heranzuführen und so Lesegenuss, Lesefreude und verschiedene lesebezogene Kompetenzen weiterzuent-

1 Vgl. auch: <http://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/index.html?lang=de> [Stand: 12.05.2023].

wickeln. Von besonderer Bedeutung ist dies gerade unter heterogenen Lernbedingungen, da durch das Vorlesen von und Sprechen über Texte alle Schüler:innen differenziert erreicht werden können.

Auf Initiative der Forschungsstelle *SCHRIFT-Kultur* finden seit Längerem regelmäßig Lesungen statt, u. a. mit bekannten Kinder- und Jugendbuchautorinnen/-autoren. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Workshops der Universität Siegen oder in Zusammenarbeit mit Schulen und weiteren Institutionen der Stadt Siegen lesen die Autor:innen aus ihren Büchern vor, beantworten Fragen und sprechen über ihr Schaffen. Zu Gast waren beispielsweise bislang u. a. Tamara Bach, Elisabeth Zöller, Isabel Abedi, Maja Nielsen, Charlotte Kerner, Eva Lezzi, Jutta Richter, Kirsten Boie, Christa Kozik, Mirjam Pressler, Gideon Samson, Enne Koens, Nils Mohl, Elisabeth Steinkellner sowie der erste Preisträger des 2019 ins Leben gerufenen Siegener Erstleseliteraturpreises („SPELL“²), Christian Seltmann.

Insbesondere an Schulen richtet sich die gemeinsam mit der Stadt Siegen und dem Jugendtreff am Fischbacherberg seit 2009 jährlich organisierte Aktion *Eine Stadt liest einen Kinderroman*, für die ebenfalls erfolgreiche Kinderbuchautor:innen gewonnen werden konnten: Bislang waren Andreas Steinhöfel, Juma Kliebenstein, Sabine Ludwig, Salah Naoura, Frank M. Reifenberg und Gina Mayer, Antje Szillat, Annette Pehnt, Silke Wolfrum, Silke Lambeck und schon zweimal Kirsten Boie dabei.

Unter dem Titel *Lesewelten eröffnen* fand im Februar/März 2018 die 1. Siegener Kinder- und Jugendbuchbiennale statt, die mit einer Lesung der bekannten Schriftstellerin Jutta Richter begann und im Frühjahr 2020 ihre Fortsetzung fand. Eingeladen wurden Nina Weger, Rieke Patwardhan und Dirk Reinhardt. 2022 und 2024 wird diese Veranstaltung fortgesetzt, u. a. mit Maja Nielsen, Andrea Karimé und Uticha Marmon.

2 Vgl. auch: <http://www.spell.phil.uni-siegen.de> [Stand: 12.05.2023].

Studierende und Gäste haben in all diesen Veranstaltungen die besondere Gelegenheit, interessante und wirkungsvolle Lesungen zu erleben, erfolgreiche Autor:innen kennenzulernen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Insbesondere der Bereich der Erstleseliteratur nahm hier eine besondere Bedeutung ein: Gemeinsam mit Autor:innen wie Antonia Michaelis, Rüdiger Bertram, Christian Seltmann und Judith Allert sprachen wir über die Herausforderungen, ‚gute‘ Erstleseliteratur zu schreiben, aber auch über die Möglichkeiten, Kinder für das Lesen zu begeistern und ihnen Bücher zu bieten, die spannende Geschichten erzählen und das Tor in die literarische Welt öffnen.

Die Autorin **Stefanie Taschinski** war am 6. Dezember 2022 zu Gast in Siegen und las aus *Der geniale Herr Kreideweiß*. Sie war zudem auch an einer Grundschule und stellte den Kindern *Familie Flickenteppich* vor.

Taschinski war zudem freundlicherweise bereits beim ersten Treffen dazu bereit, nicht nur die Fragen der Studierenden zu beantworten, sondern auch für das hier vorliegende Werkstattgespräch zur Verfügung zu stehen. Diese Einblicke in ihr Werk und Schaffen stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Heftes der Reihe *Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren*.³

3 Bisher erschienen sind *Werkstattgespräche* mit Kirsten Boie, Andreas Steinhöfel, Juma Kliebenstein, Salah Naoura, Isabel Abedi, Tamara Bach, Elisabeth Zöller, Sabine Ludwig, Finn-Ole Heinrich, Lena Hach und Nina Weger.

Stefanie Taschinski – Eine biographische Annäherung

Stefanie Taschinski wurde 1969 in Hamburg geboren. Nach dem Abitur studierte sie zunächst Geschichtswissenschaft und Soziologie und im Anschluss Drehbuch an der Filmhochschule Hamburg-Berlin. Sie hat einige Jahre als Drehbuchautorin gearbeitet und veröffentlichte 2011 mit dem ersten Band der Reihe *Die kleine Dame* ihr erstes Kinderbuch, weitere Bände folgten und mittlerweile blickt Stefanie Taschinski auf ein umfangreiches Œuvre⁴:

Schreiben ist nun mal mehr als Handwerk. Und mit unseren eigenen Kindern kam die Initialzündung für meine Arbeit als Kinderbuchautorin. So schrieb ich 2009 mein erstes Kinderbuch. Ein Text, den ich fix und fertig schrieb, von der ersten bis zur letzten Seite. Ganz ohne Lektorin und ohne Exposé. Nach Einreichung des Textes dauerte es keine zwei Wochen bis zu meiner ersten Vertragsunterzeichnung. (Loose 2022, S. 53)

Taschinski schreibt für Leseanfänger:innen und erfahrene Leser:innen. Hinzu kommen zwei Bilderbücher. Über Bücher und Lesen heißt es auf ihrer Homepage:

[Bücher] tragen mich seit meiner Kindheit auf ihren federleichten Seiten über Grenzen hinweg. Sie sind immer für mich da, stecken voller Überraschungen und fordern mich heraus. Sie begleiten mich auf dem Weg durch die Dunkelheit und zeigen mir einen Weg zurück ins Licht.⁵

-
- 4 Trotz des umfangreichen Werkes wird Stefanie Taschinski von der Forschung kaum wahrgenommen. Das vorliegende *Werkstattgespräch* ist das erste, das sich mit ihrem kompletten Werk beschäftigt und dessen Bandbreite aufzeigt.
- 5 <https://stefanietaschinski.de/buecher/> [Stand: 15.08.2023].

Die Bedeutung, die Bücher und das Lesen für sie selbst seit ihrer Kindheit haben, versucht sie auch ihren noch jungen Leser:innen zu vermitteln. In zahlreichen Vorträgen vor Studierenden, Lehrer:innen, Erzieher:innen und Referendar:innen betont sie immer die Relevanz des Lesens und Vorlesens für eine gelungene literarische Sozialisation. Bekannt ist die Autorin darüber hinaus für ihre zahlreichen und eindrucksvollen Lesungen und Workshops an Schulen, in denen sie Kinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen für das Lesen begeistern möchte. Ihr Lesestil wird als „außergewöhnlich“ und als ein besonderes „Vergnügen“ bezeichnet.⁶ Der Autorin geht es jedoch nicht bloß um das Vorlesen, sondern ihr ist es

wichtig, dass die Kinder nicht nur zuhören, sondern bei all meinen Lesungen mitmachen dürfen. Ich will mit ihnen lachen, rätseln und den zarten Momenten einer Geschichte nachspüren.⁷

Nach den Lesungen nimmt sie sich Zeit, die Fragen der Kinder zu beantworten. Sie hat zudem die kreative Schreibwerkstatt *Tausend Tintengeschichten* entwickelt. Thekla Nendel von einer Hamburger Stadtteilschule fasst es wie folgt zusammen:

Stefanie Taschinski versteht es, Kindern Geschichten zu entlocken! Durch die Arbeit mit ihr haben auch die Kinder, die sonst nur ungerne schreiben, ihre eigenen, verrückten, lustigen, bewegenden Geschichten formuliert und aufgeschrieben.⁸

Neben dem Schreiben und dem Engagement für eine nachhaltige Lesekultur ist Stefanie Taschinski zudem Mitbegründerin der ‚Elbautoren‘ und Schreibcoach. Sie lebt mit ihrer Familie in Hamburg.

6 <https://stefanietaschinski.de/lesungen-2/> [Stand: 15.08.2023].

7 Ebd.

8 <https://stefanietaschinski.de> [Stand: 15.08.2023].

Ihre Arbeit rund um das weite Feld des Lesens und der Lesekultur lässt sich auch im Rahmen der aktuellen Debatten um die Ergebnisse der IGLU-Studie 2021 verorten.

Die von den Lehrkräften verwendeten Klassenlektüren sind für die Jahrgangsstufe 4 relativ kurz und durchschnittlich 20 Jahre alt. Sie decken sich zudem kaum mit den Vorlieben der Schülerinnen und Schüler für gelesene Bücher in der Freizeit,

heißt es in der IGLU-Studie 2021 (McElvany u. a. [Hrsg.] 2023, S. 192). Gerade die Kinderbücher von Stefanie Tschinski eignen sich, um Kindern eine spannende Lektüre an die Hand zu geben. Ihre poetische Sprache, ihr Changieren zwischen phantastischem und realistischem Erzählen orientieren sich auch an den Vorlieben der jungen Leser:innen. Zugleich dokumentiert ihr Œuvre eindrucksvoll, wie sich Kinderliteratur wandelt. Alltagsnähe, Probleme von Kindern und Erwachsenen sowie diverse Lebensformen blendet die Autorin nicht aus, aber sie stehen nicht im Fokus ihrer Geschichten.

Stefanie Taschinski – Ein Streifzug durch ihre literarische Welt

Stefanie Taschinskis Kinderbücher folgen auf den ersten Blick inzwischen schon tradierten Gattungsmustern des modernen Kinder- und Jugendromans. Themen, Konstellationen und Figuren sowie die Sprache und die Erzählweise greifen aktuelle Lebenswelten und Probleme auf, nehmen kindliche Leser:innen ernst, erzählen altersgemäß und zugleich narratologisch anspruchsvoll. Ihr Werk ist umfangreich und umfasst Vorlese- und Bildgeschichten, Erstlesebücher für Leseanfänger:innen sowie Kinder- und Jugendromane. Eine Besonderheit ist die sprachliche Qualität ihrer Bücher, die, unabhängig von dem Lesealter, poetisch sind. Ihre Kinderromane changieren zwischen realistischem und phantastischem Erzählen, bieten den Leser:innen spannende Unterhaltung und eignen sich auch für ein eskapistisches Lesen.

Versucht man Taschinskis kinderliterarisches Schaffen zu charakterisieren, so fallen zunächst folgende Besonderheiten auf: viele intertextuelle Bezüge, liebevolle Geschwisterbeziehungen, städtische Handlungsorte – wobei das Mehrfamilienhaus eine besondere Rolle nicht nur in den bislang vier veröffentlichten Bänden der *Familie Flickenteppich* zugeschrieben bekommt – und moderne Familienkonstellationen. Kindliche Alltagswelten dominieren ihr Schaffen, aber die Welt der erwachsenen Figuren wird nicht ausgeblendet. Spätestens mit Herrn Kreideweiß steht eine erwachsene Figur im Mittelpunkt der Handlung, die, wie noch gezeigt wird, jugendliche Züge trägt und von zwei Kindern unterstützt wird.

Bilderbücher

Stefanie Taschinski hat bislang zwei Bilderbücher veröffentlicht: *Vom Esel, der keine Geschichte hatte* (2021) und

Bruno (2023). Das erste Bilderbuch wurde von Julia Christians illustriert, das zweite Werk von Karsten Teich.

Im Bilderbuch *Vom Esel, der keine Geschichte hatte*, das für Kinder ab dem Kleinkindalter geeignet ist, geht es um die bei Taschinski zentralen Themen: Ausgrenzung, Vorurteile, Anderssein, Akzeptanz und um den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, der erst gefunden oder wiederentdeckt werden muss. Ein Esel fühlt sich sehr einsam, und im Gegensatz zu Gans, Schaf und Hund glaubt er, nichts über sich erzählen zu können und wird von den hochnäsigen Tieren daher nicht weiter beachtet. Erst eine Reise „[m]itten in die Welt“ (Taschinski 2021b, o. S.) führt nicht nur zur individuellen Selbsterkenntnis, dass auch er mutiger ist als gedacht und hervorragende Eigenschaften hat, sondern dazu, dass auch die anderen Tiere anfangen, ihn zu vermissen und nach ihm suchen. Nach seiner Selbstfindungsreise, als die sein kleines Abenteuer anzusehen ist, findet Esel wieder nach Hause, und er hat auf einmal auch eine spannende Geschichte zu erzählen. Nur weil er die Initiative ergriffen hat, selbst auf die Suche zu gehen und nicht passiv und selbstvergessen den Mut verloren hat, die Dinge ändern zu wollen, war er erfolgreich. Somit kann das Bilderbuch auch als ein Plädoyer für aktives Handeln gelesen werden, um etwas dafür zu tun, selbstbewusster und eigenständiger durchs Leben zu gehen – denn von allein kommt nichts.

Gekonnt greift Taschinski mit diesem Werk und mit der Hilfe von märchenhaften Tierfiguren das auf, was Kinder immer wieder beschäftigt: die Angst davor, nicht zu genügen und – im Vergleich zu anderen Kindern – ‚nicht gut genug‘ zu sein und kein besonderes ‚Talent‘ zu besitzen. Die Sprache ist, was sehr typisch für die Autorin ist, sehr poetisch gestaltet: „Esel trabt weiter. / Es wird Abend und Nacht. Im Herzen des Waldes träumt Esel von Gans, Hund und Schaf. // Mit einem Schnattern, / Blöken, Bellen / deckt Wind ihn zu, / bis es Morgen wird.“ (ebd., o. S.). Das Text-Bild-Verhältnis wirkt lebendig und folgt keiner strikten äußeren Struktur, dafür aber ist die Erzählhandlung über die Märchenzahl 3 übersichtlich gestaltet. Die verschiedenfarbigen Sprechblasen, Interjektionen und viele typographisch un-

terschiedlich hervorgehobenen Wörter bzw. Sätze lassen das Bilderbuch dynamisch wirken, sodass es auch als eine kurze Filmversion vorstellbar ist. Für das Vorlesen, für Gespräche während des Vorlesens und vor allem auch für ein szenisches Nachgestalten oder eine auditive Version mit verschiedenen Stimmen bietet sich das Buch hervorragend an. Die Bilder unterstreichen den Schrifttext auf besondere Weise, nutzen unterschiedliche Farben für Stimmungsbilder und dominieren bisweilen auch den Text, um beispielsweise – wie es bei dem großen doppelseitigen Bild der Fall ist, auf dem der Bär zu sehen ist – Emotionen bei den Rezipient:innen zu verstärken und das Mitfühlen anzuregen. Bild- und Textebene bieten jedoch auch genügend literarische Leerstellen, um mit Kindern über die Gefühle, Gedanken und Sorgen der Tiere näher nachzudenken und darüber zu sprechen. Literarisches Lernen kann mit diesem Bilderbuch also nicht nur aufgrund der poetischen Sprache angebahnt werden, sondern es bieten sich vielfältige Möglichkeiten für Perspektivenübernahmen, Sinnfindungsprozesse und das Einlassen auf literarische Gespräche.

Das Bilderbuch *Bruno* nähert sich sensibel dem Thema sexualisierter Gewalt an und erzählt vom fünfjährigen Katzenjungen Bruno, der fröhlich einen Kindergarten besucht, sich aber plötzlich verändert. Er wird von einer Taube verfolgt, die ihn beobachtet, ihn streichelt und sich seinen Eltern anbietet, auf ihn aufzupassen. Denn: Taube ist mit den Eltern befreundet. Bruno ahnt, dass ihr Verhalten nicht richtig ist. Aus Angst und Scham kann er sich jedoch weder den Eltern noch den Erzieher:innen anvertrauen. Er wird von Alpträumen geplagt, schläft und isst kaum. Die Eltern bemerken es, aber kennen die Ursache nicht. Erst als die Eltern der Taube vor dem Kindergarten begegnen, Bruno panisch reagiert, werden ihnen die Zusammenhänge deutlich und die Taube kann verhaftet werden.

Taschinski und Teich wählen die Tiergeschichte, um sich der Thematik Missbrauch zu nähern. Karsten Teich illustriert teilweise in Panels, die sich am Comic orientieren. Gerade die Wahl der Panels erlaubt es, die Gefahren, aber auch die Gefühlslagen des Katzenjungen Bruno aufzufan-

gen. Er zoomt so Gesichter heran, verdeutlicht die Mimik und begleitet auf diese Weise den Text. Insbesondere die Taube wird zunächst langsam eingeführt, die drohende Gefahr wird jedoch trotz des zunächst freundlich anmutenden Gesichtsausdruckes deutlich. Taschinskis Text begleitet Bruno, schildert seine Ängste und Gefühle und erzählt somit von einem (Katzen-)Kind, das aus Scham und Angst weder Eltern noch Erzieher:innen vertrauen kann. Die Veränderungen vom fröhlichen, extrovertierten hin zu einem introvertierten, blassen Katzenjungen werden in den Bildern sichtbar. Ist zunächst die Farbgestaltung fröhlich, die Farben warm, so wirken nach und nach die Rottöne fast aggressiv und die Welt um Bruno wird immer grauer und dunkler gezeichnet. In Sequenzen werden Brunos Veränderungen visualisiert und für die Erwachsenen sichtbar gemacht. In einer Vorlesestunde beispielsweise bildet der Erzieher einen gemütlichen Sitzkreis, möchte auch Bruno näher zu sich und den Kindern ziehen, dieser aber rutscht von ihm weg. Die Doppelseite, die mit viel Weißraum ausgestattet ist, zeigt einerseits die fröhliche Tierkindergruppe samt Erzieher; ihr gegenüber sieht man andererseits einen kleinen, ängstlichen Bruno, der sich in die Ecke des Bildes zwängt. Der Satz „Bruno, was ist los?“ (Taschinski 2023a, o. S.) steht über ihm, aber Bruno kann es nicht artikulieren. Die Illustrationen sind in Grüntönen gehalten und wirken dadurch kühl, fast distanziert, was die Mimik des Katzenjungen noch verstärkt.

Aber: Erzählt wird auch von Eltern und Erwachsenen, die Brunos Veränderungen sehen, sich um den Jungen sorgen und ihm helfen möchten. Daher wählen Taschinski und Teich auch ein hoffnungsvolles sowie versöhnliches Ende, denn die Mutter erkennt, was ihren Jungen belastet, und wird „zur Löwin. Zu einer riesigen, mutigen Löwin!“ (ebd.). Während es im Text heißt, dass die Taube „[m]it einer Rakete [...] ins All geschossen wird“, ebd.), zeigt das Bild, wie die Taube verhaftet wird und Bruno von seinem Vater und seiner Mutter in die Mitte genommen wird. Autorin und Illustrator wählen ein für die kindlichen Rezipient:innen aufmunterndes Ende. Sie zeigen Erwachsene, die helfen

und Kinder unterstützen. Das Buch macht Kindern Mut, Erwachsenen zu vertrauen.

Das Bilderbuch wurde für den deutsch-französischen Jugendliteraturpreis 2023 mit der folgenden Begründung nominiert:

Wenn Erwachsene übergriffig werden, fehlen Kindern meist die Worte. Stefanie Taschinski erzählt im Text nicht aus, sondern lässt genügend Leerstellen zum Überlegen, Einhängen, Selbstformulieren. Karsten Teich findet in variationsreichen Comicpanels eindrückliche Bilder für die bedrückenden Gefühle, die Katzenkind Bruno in der Nähe der Taube empfindet, zeigt, wie Eltern und Erzieher Veränderungen beobachten. Wie Teich dem Unsagbaren Raum gibt, wie er die Figur der omnipräsenten Taube mit raschelnden Federn als ebenso weiblich wie männlich anlegt, wie er mit wenigen konturbetonten Strichen Brunos Gefühlslagen seismografisch einfängt – das ist meisterhaft gelungen. Samt einem für Kinder sehr befreienden Ende. Ein Bilderbuch mit großem Nachhall.⁹

Wichtig ist zudem, dass Taschinski und Teich die Ängste des Katzenjungen ernst nehmen und nicht ein Kind zeigen, das sich wehrt. Gerade diese einfühlsame Darstellung, die sich im Text und in den Bildern widerspiegelt, aber auch die vermittelte Rolle der Erwachsenen kann Kinder stärken und ihnen Mut machen. Entscheidend ist auch, dass die Taube manche Orte nicht betreten kann. So ist beispielsweise auch der Kindergarten sicher, dennoch hat Bruno Angst, die Taube könne auch dort erscheinen. Sein Zuhause wird jedoch durch die Anwesenheit der Taube als Schutzort zerstört.

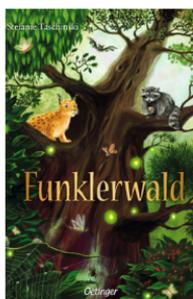
Bild und Text, das betont auch die Jury, bieten Leerstellen und lassen den Rezipient:innen Raum, sich zu besprechen und das Gesehene/Gelesene zu verarbeiten. Kinder, die Missbrauch erfahren, können Hilfsmöglichkeiten erfassen, Kinder ohne diese Erfahrungen können durch die Lektüre

9 <https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/shortlist/2023/121-shortlist-2023/622-stefanie-taschinski-karsten-teich.html>

gestärkt werden. Beide Gruppen erfahren, dass es auch fürsorgliche Erwachsene gibt, die sich um das Wohl des Kindes kümmern.

Vorlesebücher

Stefanie Taschinskis Bücher sind aufgrund der sprachlichen Gestaltung auch Texte, die laut vorgelesen werden sollten. So entfalten sie eine neue Wirkung für die kindlichen Adressat:innen. Die hier vorgestellten Bücher wurden als Vorlesebücher eingeordnet. Zum selbstständigen Lesen zu umfangreich, eignen sie sich doch aufgrund der figuralen Gestaltung für Kinder ab dem fünften Lebensjahr. Die Stärke dieser Texte liegt darin, dass Stefanie Taschinski hier auch für diese Zielgruppe existenzielle Grundfragen des menschlichen Miteinanders aufgreift, diese jedoch in ein kindgerechtes Setting einbettet, dabei Raum lässt für Fragen und auch entlastende Momente.



Ihr Kinderroman *Funklerwald*, 2015 im Oetinger-Verlag erschienen, erzählt die Geschichte einer Freundschaft zwischen dem im Funklerwald lebenden Luchsmädchen Lumi und dem Waschbärenjungen Rus, der mit seiner Familie im Wald ein neues Zuhause sucht. Die Autorin nutzt das Genre der Tiergeschichte, um sich Themen wie Fremdheit und Anderssein zu nähern. Die Lektüre konfrontiert Kinder mit Ausgrenzung und Angst vor dem Fremden,

regt aber auch dazu an, sich die Angst der ‚Fremden‘ vorzustellen. Die Thematik des Fremdseins gehört zu einem der häufigsten Motive der (anspruchsvollen) Kinderliteratur. Eingebettet wird die literarische Gestaltung des Fremdseins-Gefühls in der Regel in eine Freundschaftsgeschichte. Auch Taschinski greift dieses Muster auf, ohne das Schicksal der Flüchtlingsfamilie zu verharmlosen. Die Verbindung von Tier- und Flüchtlingsgeschichte ist der Autorin gelungen und birgt innovatives didaktisches Potential, denn sie reflektiert nicht nur die Sorgen der Waldbewohner, sondern auch die Ängste der Waschbärenfamilie,

die in Lumis vertrautem Lebensraum zunächst so fremd erscheint. Sensibel greift Taschinski in ihrem Roman eine Thematik auf, die Kindern nicht unbekannt sein dürfte. Das Luchsmädchen Lumi wächst bei ihrer Tante im Funklerwald auf:

Der Wald, in dem Lumi, das Luchsmädchen, heranwuchs, hieß Funklerwald. Er war groß, so groß wie der weite Ozean, und sein Blätterdach funkelte in der Sonne, als wäre es aus Seide. (Taschinski 2015, S. 1)

Dort durchstreift sie den Wald, gemeinsam mit ihren Freunden Borste, einem Wildschweinjungem und Rissa, einem Fuchsmädchen. Immer wieder hört sie die Blätter wispern, verliert dabei die Jagd aus den Augen und wird dafür von ihrer Tante gerügt. Lumi ist verträumt, hilfsbereit und neugierig – das macht der Tante Sorgen. Sie fürchtet, dass Lumi dem Leben im Wald nicht gewachsen ist. Bei ihren Streifzügen beobachtet Lumi schließlich ein ihr unbekanntes Wesen, das am Bach Schnecken frisst. Es stellt sich heraus, dass es der Waschbärenjunge Rus ist, der mit seiner Familie in den Funklerwald kam und die Waldbewohner in Angst und Schrecken versetzt. Denn die Waschbären, von den Waldbewohnern „Kratzer“ genannt, sind unerwünscht im Wald:

Die Kratzer stammen nicht vom ersten Baum ab. Ist das nicht Beweis genug? Und ich frage mich: Was können die Kratzer schon wert sein, wenn sie aus ihrem eigenen Wald vertrieben wurden? (Ebd., S. 56)

Die Füchse schüren Vorurteile und bedienen sich gezielt der verbreiteten Ängste gegenüber Fremden. Die Gründe, warum die Waschbären nicht im Funklerwald leben dürfen, werden nur vage benannt und es wird nicht ersichtlich, warum vor allem die Füchse gegen die Flüchtlingsfamilie agieren. Ausschlaggebend scheint lediglich das Argument, dass die Waschbären im Gegensatz zu den anderen Tieren keinen eigenen Baum im Funklerwald besitzen.

Lumi bezweifelt diese Vorurteile. Sie trifft auf Rus, dem sie das Leben rettet, auch Rus hilft Lumi, als sie in Gefahr gerät. Taschinski skizziert somit zwei Rettungsszenarien: Zunächst sieht Lumi, dass Rus in Gefahr ist, und hilft ihm. Ein paar Tage später ist es dann Rus, der Lumi aus einer heiklen Situation befreit. Das gegenseitige Retten deutet bereits an, dass Taschinski die Freundschaft zwischen Rus und Lumi gleichberechtigt entwirft. Lumi allerdings muss die Freundschaft vor ihren Freunden verheimlichen, denn insbesondere Rissa setzt alles daran, die Waschbären zu jagen. Nur Lumi hilft Rus und seiner Familie. Sie versteckt sie und versorgt sie mit Nahrung. Nach und nach gelingt es Lumi, das Bild von Rus zu revidieren, das sie durch die Vorurteile und Gesprächsfetzen der Erwachsenen gewonnen hat. Was zunächst als bedrohlich empfunden wurde, betrachtet sie nun als ‚normal‘ und sympathisch.

Die Situation spitzt sich jedoch zu, als Nahrung verschwindet und die Füchse schnell die Schuldigen bei der Waschbärenfamilie ausmachen, der nun eine weitere Flucht droht, die zugleich auch ihr Leben gefährdet. Rus' Vater ist schwer verletzt, seine Mutter hat gerade Waschbärenjungen bekommen, die die Flucht nicht überleben würden. Lumi und Rus machen sich daher auf die Suche nach dem so genannten Wandelbaum. Der Sage nach soll dieser Baum über die Kräfte verfügen, neue Bäume im Funklerwald wachsen zu lassen. Andere Tiere könnten so ein neues Zuhause finden. Rus möchte das Zeichen der Waschbären einritzen und so der Familie das Leben im Wald ermöglichen. Lumi und Rus machen sich auf eine abenteuerliche Reise, in deren Verlauf sie den Wandelbaum finden und Rus sein Zeichen setzen kann. Als sie in den Funklerwald zurückkehren, nimmt die Handlung für die Waschbärenfamilie eine bedrohliche Wendung an – die Füchse greifen sie an. Mit vereinten Kräften können Lumi und Rus die anderen Tiere noch umstimmen und Schlimmeres verhindern. Rus und seine Familie können letztendlich im Funklerwald bleiben.

Funklerwald ist zunächst eine Tiergeschichte, aber auch eine Abenteuer- und Freundschaftsgeschichte. Die (Haupt-)Figuren sind mehrdimensional konzipiert und

entwickeln sich im Laufe der Geschichte weiter. Lumi ist sensibel und lässt sich nicht von Vorurteilen und Anschuldigungen verleiten. Sie fragt nach, sucht Antworten und besitzt den Mut, sich gegen die Masse zu stellen. Sie handelt gegen Verbote, um Rus zu helfen. Gerade dieses Handeln wird auch von ihrer Tante geschätzt, die sie nach ihrer Rückkehr nicht bestraft. Auch Rus möchte seiner Familie helfen und scheut daher die Gefahren nicht.

Erzählt wird aus unterschiedlichen Perspektiven, denn Lumi kommt als situierte Waldbewohnerin ebenso zu Wort wie Rus, der flüchtende Waschbär. So erfahren die Leserinnen und Leser bereits früh, warum seine Familie ihren ursprünglichen Wohnort verlassen musste:

Wie er sein Zuhause vermisste! Die Schlafmulde auf dem glatten Holz, den vertrauten, nussigen Geruch und vor allem seinen Ausguck durch das runde Spechtloch, durch das er bis zum Fluss schauen konnte. Aber das war vor dem schrecklichen Sturm gewesen. Dem Sturm, der die alte Walnuss entwurzelt und den ganzen Wald vernichtet hatte. (Ebd., S. 44)

Rus wird jedoch keine Möglichkeit gegeben, die Gründe der Flucht zu schildern. Die Waldbewohner verurteilen ihn sofort und schüren Ängste. Der Perspektivenwechsel ermöglicht es Leserinnen und Lesern, beide Seiten kennenzulernen und sich auch in Rus hineinversetzen können. Rus wird – und auch das ist eine Stärke des Romans – als Flüchtling entworfen, der sich aber nicht passiv verhält. Er möchte die Situation ändern, seiner Familie helfen und zeichnet sich durch Mut, Hilfsbereitschaft und Aktivität aus.

Beide Tiere kennzeichnen Stärken und Schwächen, entwickeln sich im Laufe der Geschichte weiter und reifen an ihren Erfahrungen. Sie ergänzen sich und brauchen einander, so dass im Roman eine gleichwertige Freundschaft entworfen wird. Nach ihrer Rückkehr erkennen Lumi und Rus, dass auch andere Waldbewohner die Waschbären akzeptiert haben. Es werden Situationen geschildert, wo die Waschbärenfamilie anderen Tieren helfen konnte. So werden die Vorurteile der Füchse entlarvt. Die Füchse selbst

halten jedoch bis zum Schluss auf zuweilen bösartige Weise an ihren Vorurteilen fest und bilden einen Gegenpol zu anderen Waldbewohnern.

Als weiteres Thema wird die Abnabelung Lumis von ihrer Familie angedeutet, denn das Luchsmädchen wird im Laufe der Geschichte selbstständiger. Diese Entwicklung wird jedoch behutsam gestaltet, fast nebenher. Der Fokus liegt deutlich auf dem Schicksal der Waschbärenfamilie, sodass der Roman thematisch nicht überladen wirkt, aber dennoch eine multiperspektivische Betrachtung erlaubt.

Die Figuren werden detailliert beschrieben, was den Zugang für die kindlichen Leserinnen und Leser erleichtert. Bekannte und unbekannte Gefühle werden kombiniert. Diese Vermittlung regt an, sich mit den Figuren auseinanderzusetzen und ihren Gedanken zu folgen. Der Kinderroman ist an jüngere Kinder adressiert, daher werden die Figuren und vor allem ihre Sichtweisen in Dialogen dargestellt, die Illustrationen erleichtern das Verständnis und Kinder können so eigene Positionen beziehen oder Gefühle äußern.

Die Geschichte versetzt ihre Leserinnen und Leser unmittelbar in die Atmosphäre des Waldes, der schön ist, aber auch gefährlich:

Es war eine dunkle Nacht. Kein Stern stand am Himmel, doch mit ihren scharfen Luchsaugen konnte Lumi die Umrisse der Bäume gut erkennen und sich über den federnden Waldboden bis zum Ufer schleichen. Leise schmatzten die Wellen gegen den Stein, auf den Lumi sich setzte. (Ebd., S. 96)

Der Roman bietet den Leserinnen und Lesern genaue Beschreibungen des Waldes und seiner Geräusche, aber auch der Figuren. Die literarische Welt ist deshalb leicht zugänglich, lässt zugleich aber auch Anschlussstellen für die individuelle Aktualisierung offen. Adjektive wie „federnd“ oder Verben wie „schmatzen“ fördern die Vorstellungskraft der Kinder, sie werden in die Handlung ‚gezogen‘.

Der Kinderroman *Funklerwald* eignet sich aufgrund seiner sprachlichen Gestaltung als ein Vorlesebuch für die erste

und/oder zweite Klasse. Methodisch bietet sich in diesem Zusammenhang das Vorlesegespräch an. Das Vorlesen spielt im Kontext der Leseförderung und des literarischen Lernens eine wichtige Rolle (vgl. Kruse 2012, S. 103). Im Klassenraum muss das Vorlesen – ähnlich wie in einer privaten Vorlesesituation – „Wohlbefinden, Geborgenheit und Genuss vermitteln und darüber hinaus kommunikativ ausgerichtet sein“ (ebd., S. 104). Ein anschließendes Gespräch über den vorgelesenen Text soll die Kinder an eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Roman heranzuführen und Gelegenheiten für die Artikulation von Meinungen, Gefühlen und Gedanken bieten. Die Ergebnisse des Gesprächs können als Grundlage für das weitere literarische Lernen herangezogen werden (vgl. Spinner 2004). In der weiterführenden Anschlusskommunikation lassen sich dann unterschiedliche Lesarten des Romans verfolgen: Da ist zunächst die Freundschaft zwischen Rus und Lumi sowie das Leben im Funklerwald. Taschinski bedient sich in ihren Figurenzeichnungen Zuschreibungen, die Kindern schon aus Fabeln und Märchen bekannt sein dürften: Der Fuchs wird als listig entworfen, der Luchs ist schlau und der Wolf gefährlich. Kinder können auf ihr Vorwissen zurückgreifen.

Von zentraler Bedeutung für das Textverstehen ist die Ausgrenzung der Waschbärenfamilie. Dieser Handlungszusammenhang bestimmt den weiteren Verlauf der Geschichte und insbesondere hier schildert der Text parabelhaft den kindlichen Leserinnen und Lesern eine Flüchtlingsgeschichte, die sich auf aktuelle, reale Ereignisse übertragen lässt. Das Thema Ausgrenzung und der Umgang mit Flüchtlingen wird sensibel für ein kindliches Lesepublikum verarbeitet, ohne zu verharmlosen. Hierin ist fraglos die wesentliche Qualität des Romans *Funklerwald* für das literarische Lernen in der Grundschule zu sehen.

2023 erscheint der Band *Tuuli und die geheimnisvolle Flaschenpost*. Im Mittelpunkt steht das Wichtelmädchen Tuuli, das nach dem Winterschlaf aufwacht und erstaut ist, dass der Winter schon vorbei ist. Die Wichtelfamilie verlässt ihr Winterquartier und zieht in ihr Zuhause im Sü-



den. Nach der langen Reise, die sieben Tage dauert, findet Tuuli nicht nur ein Tal vor, in dem langsam der Frühling einzieht, sondern auch eine Flaschenpost mit einem Hilferuf. Sie macht sich auf die Suche, erfährt, dass im Hause des neuen Försters ein kleiner Hund namens Jonte gefangen gehalten wird, und beschließt ihn zu befreien.

Tuuli und die geheimnisvolle Flaschenpost ist eine Geschichte für jüngere Kinder, die im Modus des Phantastischen einzuordnen ist. Im Mittelpunkt stehen phantastische Wesen, die man vor allem aus dem skandinavischen Raum kennt: Wichtel, Kobolde und Trolle. Die Themen sind Hilfsbereitschaft und Familie, aber auch die Sehnsucht nach einem Freund. Tuuli ist einsam trotz des liebevollen Umfeldes, in dem sie aufwächst. Immer wieder denkt sie über ein weiteres Wichtelkind nach, mit dem sie neue Abenteuer erleben könnte. Ihren Eltern verheimlicht sie jedoch den Wunsch. Jonte, den sie behalten darf, wird ihr Freund.

Erstlesebücher

Bislang hat Stefanie Taschinski im Bereich der Erstleseliteratur drei Bände der Reihe *Bifi & Pops* veröffentlicht: *Mission Katzenpups* (2019), *Mission Hundeschule* (2019) und *Mission Bienenstich* (2020). Alle drei Bücher wurden von Susanne Göhlich illustriert. *Mission Katzenpups* ist auch als Vignettentext-Ausgabe erhältlich. *Mission Hundeschule* wurde 2019 mit dem Siegener „Leseknirps“ (Lesestufe 1) ausgezeichnet und war 2020 für den Preuschhof-Preis gelistet (ebenso wie *Mission Bienenstich* 2021). Preise und Auszeichnungen im Feld der Erstleseliteratur gibt es nur wenige, von daher veranschaulichen diese Würdigungen die Leistung der Autorin in diesem Bereich.

Veröffentlicht wurden die Erstlesetexte in der neuen Reihe des Oetinger Verlags „Lesestarter“ (hier 1. Lesestufe), deren Konzept – neben den Motti „Jedes Kind kann lesen lernen“ und „Lesen macht Kinder stark“ – einen noch stär-

keren Fokus auf die Förderung von Lesemotivation und Lesespaß legen möchte:

Erstlesebücher müssen einfach gut sein, damit [der] Nachwuchs nicht den Spaß daran verliert. Der Lesestoff sollte aber auch spannend genug sein, um die Kinder bei Laune zu halten.¹⁰

Der Autorin zufolge ist Erstleseliteratur

ein Schlüssel in die Welt des literarischen Lesens. Sicher soll durch die Lektüre auch die Lesekompetenz gestärkt werden. Mindestens genauso wichtig scheinen mir jedoch folgende Aspekte zu sein: Lesen ist eine ästhetische Erfahrung, die uns innerlich bewegen kann. Deshalb sollten die Texte das Gespür für Klang und Rhythmus der Sprache wecken und die Kinder mit Sprachbildern vertraut machen. Ein sorgfältig komponierter Erstlesertext wird in dem Kind die Freude am Lesen wecken und ganz nebenbei neugierig auf weitere Leseerfahrungen machen. (Taschinski in: Mikota / Schmidt 2024, S. 112)

„Erstleseliteratur“ wird in der Forschung unterschiedlich definiert. Im engeren Sinne sind damit jene literarischen Texte in Buchform gemeint, die Leseanfänger:innen weitestgehend autonom, vollständig und sinnverstehend lesen (sollen). In Anlehnung an Sandra Siewert stehen dabei vor allem „Erstlesebücher im Fokus, die auch als solche ausgewiesen sind (durch Zugehörigkeit zu einer Erstlesereihe, durch entsprechende Hinweise auf dem Cover etc.)“ (Siewert 2019, S. 60). Diese Werke „erleichtern den Kindern die selbständige Lektüre und sind insofern ein wichtiges Medium für die Bestätigung von Lernfortschritten“ (Jentgens 2013, S. 43).

Auch ein Buch für Kinder im Erstlesebereich kann Polyvalenzen aufweisen, zu leerstellenfüllenden Sinnstiftung animieren und ästhetisch so ausgestaltet sein, dass es

10 Online unter:

https://www.oetinger.de/buecher/lesestarter?f%5B0%5D=titelliste_reihen_figuren%3A36797 [Stand: 17.09.2019].

mit einfachen, aber prägnanten literarischen Stilmitteln arbeitet. Das können metaphorische Wendungen, Vergleiche, Parallelismen, (gereimte) Sprachspiele, anaphorische Wortwiederholungen, Assonanzen oder Alliterationen sein – genauso wie weitere kunstvolle rhetorische Figuren und Tropen. Mit ihren Büchern zeigt Taschinski, dass Bücher für Leseanfänger:innen poetisch ansprechend gestaltet sein können und sich, wenn sie literarästhetisch ambitioniert sind, sogar für das Vorlesen eignen – was Taschinski in ihren Lesungen auch oft live präsentiert. So sind ihre Bücher ein gutes Beispiel dafür, dass die Sprache der Erstleseliteratur weder simpel noch banal sein muss, sondern dass sie zugleich einfach und raffiniert angelegt sein kann. Auf sprachlicher Ebene bieten sie einen ästhetischen Genuss; so finden sich etwa raffinierte Wiederholungsstrukturen, Parallelismen, metaphorische Wendungen, Assonanzen, Alliterationen, Interjektionen u. v. m. im Werk wieder. Sie zeigen, dass es sich auch bei Erstlesebüchern um ‚wohlgefeilte‘ sprachliche Konstruktionen handeln kann, die mit Sprache ‚spielen‘ und mitnichten auf die Vorstellung eines simplen Sprachkonstrukts zu reduzieren sind.

Taschinski legt mit ihren *Bifi & Pops*-Bänden Erstlesebücher vor, die vor allem ihrer humorvollen Elemente wegen vielen Kindern sicherlich viel Freude bereiten, denn Mensch und Hund sind bisweilen sehr unterschiedlich („Bifi stammt vom Wolf ab. / Pops vom Affen“; Taschinski 2020a, S. 5) und erleben viele Abenteuer. So muss Bifi im ersten Band *Mission Katzenpups*, in dem es um einen Detektivfall geht, zum Beispiel Katzenpupsproben auswerten, um dem tierischen Futterdieb auf die Spur zu kommen. Auch auf der inhaltlichen Ebene zeigt Taschinski mit ihrer Erstleseliteratur, dass es nicht um ‚banale‘ Inhalte gehen muss: Inklusive Freundschaften, überhaupt die Bedeutung von Freundschaft, von Hilfsbereitschaft, Tierpflege, Natur- und Insektenschutz (vgl. *Die Bienenretter*) sind wichtige Themen, die im Erzählfokus stehen.

Kinderromane

Ähnlich wie Astrid Lindgren und Kirsten Boie gehört auch Stefanie Taschinski zu den Autor:innen, die vor allem für das mittlere Lesealter, also für Kinder zwischen acht und elf Jahren schreiben und damit eine Phase der Kindheit adressieren, in der ein Übergang von einer spielerischen Gruppenidentität hin zu einer individuellen Identität stattfindet. Insbesondere in ihrem bisher wichtigsten Werk, der *Familie Flickenteppich*, beschreibt Taschinski eine solche Gruppenidentität, die sich durch Nähe und Vertrauen auszeichnet.

Für das kinderliterarische Werk der Autorin ist das serielle Erzählen charakteristisch. Tanja Weber und Christian Junklewitz definieren Serien folgendermaßen:

Eine Serie besteht aus zwei oder mehr Teilen, die durch eine gemeinsame Idee, ein Thema oder ein Konzept zusammengehalten werden und in allen Medien vorkommen können. (Weber / Junklewitz 2008, S. 18)

Hinzu kommen noch „wiedererkennbare Figurenensembles“ (Schabacher 2010, S. 23). Serien sind demnach durch Figurenensembles, Fortsetzungen und ein wiedererkennbares Handlungsmuster charakterisiert. Für den kinderliterarischen Markt heißt das, in jedem Band begegnen die jungen Leser:innen Bekanntem, erfahren jedoch auch Variationen des Wiedererkennbaren.

Phantastisches

Mit der *kleinen Dame* betritt Stefanie Taschinski nicht nur erfolgreich den Kinder- und Jugendbuchmarkt, sondern es existieren zudem auch mehrere Bände der Serie und sie erfreuen sich bis heute einer großen Beliebtheit. In einer Besprechung auf der Seite [#lesen.Bayern](#) heißt es: „Mit der ‚kleinen Dame‘ hat Stefanie Taschinski eine liebenswerte, witzige und alles in allem einmalige Kinderbuchfigur er-

schaffen.“¹¹ Es existieren insgesamt sechs Bände: *Die kleine Dame* (2010), *Die kleine Dame und der rote Prinz* (2011), *Die kleine Dame auf Salafari* (2012), *Die kleine Dame melodierte ganz wunderbar* (2017), *Die kleine Dame feiert Weihnachten* (2017) und *Die kleine Dame in den Blauen Bergen* (2020). Hinzu kommt noch ein Mitmachbuch mit dem Titel *Die kleine Dame und Du – Ein Safari-Buch zum Entdecken, Staunen und Mitmachen* (2018). Im Mittelpunkt der Geschichten steht die achtjährige Lilly, die mit ihren Eltern und ihrer Schwester Karlchen, fünf Jahre alt, in das „Brezelhaus“ (Taschinski 2010b, S. 5) einzieht und im Hinterhof die kleine Dame sowie ihr 100jähriges Chamäleon kennenlernt. Die Begegnung zwischen Lilly und der kleinen Dame erfolgt, als sich Lilly über ihre Familie ärgert. Sie hat einen Fotoapparat gewonnen, doch weder die Mutter noch der Vater oder die jüngere Schwester zeigen daran Interesse. Sie haben etwas anderes vor und so verlässt Lilly traurig das Haus. Bereits in dieser Szene zeichnet Taschinski sehr realitätsnah eine Situation im kindlichen Alltag nach. Lillys Enttäuschung, dass sie nicht beachtet wird, kann als kindlicher Egoismus und ihr Verhalten als Trotz gedeutet werden:

Heute an ihrem Glückstag beschloss Lilly, das Brezelhaus zu verlassen. Sie wollte kurz weg, ganz weit weg und sich so gut verstecken, dass Papa, Mama und Karlchen sie nicht wiederfänden. Jawohl, sie würden sehr traurig sein, wenn sie weg wäre, und furchtbar viel weinen. Aber das hatten sie nicht anders verdient! (Ebd., S. 17f.)

Taschinski wählt eine phantastische Figur, die plötzlich im Hinterhof auftaucht und Lilly eine Welt voller Abenteuer eröffnet. Die kleine Dame kann die Farbe oder Musterung ihrer Umgebung annehmen, kann die Sprache der Tiere und Rückwärtzisch sprechen. Die Eltern glauben ihr zunächst nicht und da der Hinterhof nicht von Kindern betreten

11 <https://www.lesen.bayern.de/9783401603001/> [Stand: 15.08.2023].

werden darf, muss sich Lilly immer vor dem kinderfeindlichen Hausmeister hüten.

Die kleine Dame wird zu einer wichtigen Bezugsperson, denn aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern wirkt Lilly einsam. Mit dieser Darstellung folgt Taschinski einem bekannten Muster der Kinderliteratur, doch die kleine Dame wird auch für Erwachsene sichtbar und entspringt damit nicht nur Lillys Phantasie.

In *Der geniale Herr Kreideweiß* (2022) ist die Schule der Handlungsort. Lukas Kreideweiß übernimmt zum ersten Mal eine Schulklasse, die u. a. auch die Kinder Matti, Emil und Hella besuchen. Doch immer wieder geschehen Missgeschicke, die für Turbulenzen im Klassenzimmer sorgen. Herr Kreideweiß ahnt nicht, dass er magische Fähigkeiten hat und die zu Beginn der Handlung geerbten Gegenstände ebenfalls magisch sind. Das Schaf Rüdiger, das wie ein Stofftier aussieht und zum Klassenmaskottchen wird, ist lebendig und gemeinsam mit den Kindern Matti, Hella, Winz und Emil versucht es, Herrn Kreideweiß dazu zu bringen, sein Erbe zu akzeptieren.

Schule als Sozialisationsinstanz spielt in der Kinder- und Jugendliteratur auf vielfache Weise eine wichtige Rolle. Sowohl für Kinder als auch für Jugendliche ist sie zunächst ein Ort, an dem sie ihre Freund:innen treffen, neue Menschen kennenlernen und sich außerhalb der Familie bewegen. Sie sammeln wertvolle Erfahrungen in ihrer peer group, erleben Positives wie Negatives. Während im Jugendroman der Schule als Ort oft in Verbindung mit Mobbing gebracht wird, dominieren im Kinderroman heitere, spannende und auch abenteuerliche Erlebnisse. Zurecht hält Spinner daher fest, dass „Schulszenen in der komischen Kinder- und Jugendliteratur [...] mentalitätsgeschichtliche Entwicklungen in den Auffassungen von Erziehung und Unterricht [widerspiegeln]“ (Spinner 2008, S. 15). Schulromane blicken auf eine lange Tradition zurück und waren zunächst an ein erwachsenes Publikum adressiert. Nach und nach etablierte sich das Genre auch in der Kinder- und Jugendliteratur, zunächst als Internatsliteratur, dann auch als Schulroman (vgl. hierzu etwa das *Werkstattgespräch* zu

Sabine Ludwig). Internatsliteratur meint jene literarischen Texte, die „als Ganzes oder in Teilen ein Internat und das Leben dort thematisieren“ (Johann 2014, S. 26). In Anlehnung an Johanns Ausführungen zur Internatsliteratur lässt sich der Schulroman als eine Textform zusammenfassen, in der die Handlung überwiegend in schulischen Kontexten angesiedelt ist. Im Mittelpunkt stehen Schüler:innen einer Schulklasse, die Konflikte untereinander oder mit Lehrkräften haben. Taschinski folgt diesem bekannten Muster, setzt sich jedoch mit phantastischen und komischen Elementen, mit Lernen, Lehrer:innentypen und Schule als Ort des gemeinsamen Lernens auseinander. Mit Herrn Kreideweiß führt sie einen jungen Lehrer ein, der enthusiastisch und unsicher in seine erste Klasse kommt und mit neuen Methoden unterrichtet. Kontrastierend wird die strenge Rektorin der Schule eingeführt, Frau Dr. Tessa Rosien. Äußerlich unterscheiden sich beide, denn die Rektorin ist klein, aber „ihre imposanten Schultern, das eckige Kinn und die dichten Haare, die ihren Kopf wie einen Helm umgaben, ließen keinen Zweifel an ihrer wahren Größe aufkommen“ (Taschinski 2022b, S. 32). Herr Kreideweiß dagegen „hatte einen Stoppelbart, seine langen Spaghettibeine steckten in Shorts und an der Stirn klebte ein Pflaster“ (ebd., S. 33). Bereits diese Beschreibungen deuten die Eigenschaften der Figuren an, denn Strenge trifft auf jugendlichen Habitus. Ein weiteres Thema des Romans ist Armut, auch wenn es im ersten Band nicht dominant ist. Matti lebt mit ihrer Mutter in einem Hochhaus, die Mutter besucht die Abendschule und bereitet sich auf das Abitur vor. Das Geld ist knapp, und so muss Matti bspw. warten, bis ihre Mutter alle benötigten Schulsachen kaufen kann. Ihre beste Freundin leiht ihr Sachen, Matti versteht zwar die Geldknappheit, „seufzte [dennoch] wehmütig“ (ebd., S. 16). Diskriminierungserfahrungen werden nur angedeutet, denn Matti hat in der Klasse gute Freund:innen und ist etwa auch wegen ihrer Sportlichkeit anerkannt. Als sie dann doch Schulsachen kaufen können, freut sie sich und „strahlt[...] über das ganze Gesicht“ (ebd., S. 66), auch wenn sie weiß, dass nicht alles besorgt werden kann. Die Emotionen zeigen, dass sie

sich wegen der fehlenden Schulsachen etwas geschämt hat, und daher kann ihre Reaktion auch als Erleichterung gedeutet werden. Im zweiten Band, *Der geniale Herr Kreideweiß und die Schattenkatze* (2023), vertieft Taschinski die Thematik. Immer wieder muss Matti erleben, dass die finanzielle Situation sie belastet. Als es der Mutter schließlich gelingt, ein Stipendium zu bekommen, muss sie ihrer Tochter erklären, dass sie umziehen müssen. Matti möchte weder ihre Freund:innen noch ihren Klassenlehrer Herr Kreideweiß verlieren und hofft auf die Magie des Schafes Rüdiger. Sensibel nährt sich Stefanie Taschinski auch in diesem Band der komplexen Thematik, indem sie nach fantastischen Lösungswegen sucht.

Realistisches

Aufgrund ihrer Kontinuität kann *Die Familie Flickenteppich* (2019ff.) ebenfalls als eine Serie bezeichnet werden, auch wenn sie lediglich vier Bände umfasst und sich an Jahreszeiten sowie Feiertagen orientiert. Ein Merkmal von Serien ist, dass Figuren, Handlungsmuster und teilweise auch Schauplätze identisch sind.

Die Handlung spielt überwiegend in einem Mehrgenerationenhaus. Wegen ihrer veränderten Familiensituation müssen die Geschwister Emma, die acht Jahre alte Ich-Erzählerin der Geschichte, der zehnjährige Ben und Jojo, vier Jahre alt, mit ihrem Vater aus ihrem Haus in eine kleinere Wohnung ziehen. Die Mutter hat die Familie verlassen, sie bemüht sich um eine Karriere als Musikerin in Australien, der Vater muss also Beruf und Erziehung der Kinder vereinbaren. Die neue Wohnung ist nicht nur preiswerter, sondern liegt auch in der Nähe seiner Arbeitsstelle als Koch in einem Restaurant. Die vier Bände behandeln insgesamt ein Jahr, in dem sich das Leben der Kinder ändert. Es geht nicht nur um den Umzug in ein neues Viertel, eine kleinere Wohnung und die Abwesenheit der Mut-



ter. Im Mehrfamilienhaus lernen sie neue Kinder kennen, schließen Freundschaften und erfahren neue Familienformen. Ihr Vater verliebt sich. Während im ersten Band – *Wir ziehen ein* (2019) – noch der Umzug und die Erkundung des neuen Hauses im Vordergrund stehen, geht es im zweiten Band – *Wir haben was zu Feiern* (2020) – um die Sorgen des alleinerziehenden Vaters. Dieser muss Arbeit und Kinder miteinander vereinbaren, möchte an einem Kochwettbewerb teilnehmen, weiß aber nicht, ob er das wegen der Kinder schaffen kann. Die Probleme werden offen besprochen, die Kinder halten zusammen und entwickeln einen Plan. Die unterschiedlichen Wohnparteien im Haus kümmern sich abwechselnd um die Kinder und der Vater kann an dem Kochwettbewerb teilnehmen. Ähnlich wie auch im ersten Teil leiden die Kinder unter der Abwesenheit der Mutter, die selbst an Geburtstagen nicht kommt. Der Band endet damit, dass der Vater den Wettbewerb gewinnt und die Mutter unerwartet vor der Tür steht. In *Familie Flickenteppich. Wir machen Ferien* (2020) wird die Beziehung zwischen den Kindern und ihrer Mutter in den Mittelpunkt gestellt. Insbesondere Emma und Jojo wünschen sich, dass die Mutter bleibt. Emma vernachlässigt ihre Freundin Aylin, verrät ein Geheimnis, es kommt zum ersten Streit zwischen den Freundinnen. Schließlich lädt die Mutter Ben, Emma und Jojo zu einem Nordsee-Campingurlaub ein. Zufällig erfährt Emma, dass ihre Mutter in einigen Tagen nach Schweden fliegen und die jüngere Schwester mitnehmen will. Die Geschwister verlassen abends den Campingplatz und möchten nach Hamburg zurück. Schließlich findet der Vater sie und erklärt ihnen, dass die Mutter sie nicht trennen kann. Im letzten Teil *Familie Flickenteppich. Wir freuen uns auf Weihnachten* (2021) steht nicht nur das Fest im Fokus, sondern auch die neue Beziehung des Vaters sowie Ben, der sich verändert. Aylins Mutter und Emmas Vater sind ein Paar, was die Kinder freut und sie planen ein gemeinsames Weihnachtsfest. Der Band folgt der Struktur der Vorweihnachtszeit mit den Adventssonntagen, Nikolaus, Plätzchenbacken, sich um Geschenke kümmern und dem Besuch auf dem Weihnachtsmarkt. Ben, der die wei-

terführende Schule besucht, hat neue Freunde gefunden. Diese sind wohlhabend, besitzen teure Spielkonsolen, wie Ben sie sich wünscht. Taschinski erzählt hier von den Anfängen der Pubertät und wie sich Freundschafts- und Geschwisterbeziehungen langsam verändern.

Bereits die Eröffnungsszene mit „Ich heiße Emma. Ich bin acht Jahre alt, und ich weiß alles!“ (Taschinski 2019, S. 7) lässt sich in eine literarische Tradition einordnen, denn sowohl die *Bullerbü*-Geschichten von Astrid Lindgren als auch die *Möwenweg*-Geschichten von Kirsten Boie beginnen mit der Vorstellung der Ich-Erzählerinnen:

Ich heiße Lisa. Ich bin ein Mädchen. Das hört man übrigens auch am Namen. Ich bin sieben Jahre alt und werde bald acht. (Lindgren 2019, S. 7)

Ich heiße Tara und bin acht Jahre alt. Das finde ich ein gutes Alter, weil man nicht mehr so klein ist wie die Kindergartenbabys und die Erste-Klasse-Zwerge, aber erwachsen ist man zum Glück auch noch nicht. (Boie 2000, S. 7)

Taschinski folgt dieser Tradition, aber in der Aussage „und ich weiß alles“, deutet sich auch eine Veränderung in der Darstellung der Mädchenfigur an. Emma wirkt selbstbewusster als Lisa, die sich als Mädchen vorstellt und nach der Nennung des Alters ihre Mutter zitiert. Diese betont, dass Lisa bereits ein großes Mädchen sei. Emma relativiert zwar ihre forsche Aussage mit dem Einschub „[n]a gut, vielleicht nicht *alles* alles, aber bestimmt viel mehr, als die Großen denken“ (Taschinski 2019, S. 7), wirkt aber dennoch selbstbewusster als Lisa. Tara aus Boies Geschichten fokussiert sich selbst auf das Alter. Im Anschluss stellen sowohl Tara als auch Lisa ihr soziales Umfeld vor, das Emma erst nach und nach kennenlernen wird. Auch das weist Ähnlichkeiten auf: In den *Bullerbü*-Geschichten tauchen neben Lisa ihre Brüder auf: Lasse, neun Jahre und Bosse, acht Jahre. Hinzu kommt das Einzelkind Ole, der mit Lasse und Bosse spielt, sowie die Mädchen Britta, neun Jahre und Inga, sieben Jahre. In den *Möwenweg*-Bänden hat Tara die Geschwister

Petja, fast elf und Maus, vier oder fünf Jahre. Taras beste Freundin ist Tieneker, sie ist aber auch mit den Mädchen Fritzi, acht Jahre und Jul, elf Jahre befreundet. In der Reihe wohnen noch die Jungen Vincent, neun Jahre und Laurin, sieben Jahre. Emma hat einen älteren Bruder namens Ben sowie eine jüngere Schwester, Jojo. Im Haus wohnen Aylin und Tarek, Freddy kommt täglich, um bei seinen Großeltern die Nachmittage zu verbringen. Während Lisa in Lindgrens Geschichten die Erwachsenen nicht vorstellt, so nehmen diese sowohl bei Boie als auch bei Taschinski einen größeren Raum ein und werden ähnlich wie die Kinder eingeführt.

Dass sich Kirsten Boie mit ihren Geschichten aus dem Möwenweg bezüglich der Figurenkonstellation, der Fokussierung auf Jahreszeiten und Feiertage sowie des Schauplatzes an Astrid Lindgren orientiert, wurde in der Forschung erörtert (Surmatz 2010). Bereits Lindgren organisiert in ihren Bullerbü-Bänden das Leben der Kinder nach Jahreszeiten sowie Begebenheiten, die im Leben der Kinder von Bedeutung sind: Weihnachten, Schulbeginn, Sommerferien, Geburtstage, Krebsessen und andere Feiern. Vivi Edström weist darauf, dass Astrid Lindgren einer literarischen Tradition folgt (Edström 1997, S. 71) und nennt u. a. Laura Fittinghoffs *En liten värld bland fjällen* (ca. 1901) als Vorbild. Geburtstage, Weihnachten und Ferien gehören zum festen Repertoire der Bände.

Sowohl Boie als auch Lindgren wählen die Titel *Wir Kinder aus Bullerbü* bzw. *Wir Kinder aus dem Möwenweg* und fokussieren sich auf die kindlichen Figuren. Stefanie Taschinski setzt mit ihrem Titel *Familie Flickenteppich* einen anderen Akzent und stellt die Familienkonstellationen vor. Während die Kinder in den *Möwenweg*-Geschichten zwar durchaus mit den Problemen der Erwachsenen vertraut sind, werden sie auch geschont. Taschinski zeigt moderne Verhandlungsfamilien, denn die Kinder Emma, Ben und Jojo sind nach der Trennung der Eltern auch in die Gefühlswelt des Vaters eingebunden.

Kirsten Boie variiert im Unterschied zu Lindgren den Schauplatz, wählt unterschiedliche Häuser, versetzt die

Handlung jedoch in ein Neubaugebiet. Lindgrens Geschichten spielen bekanntlich auf dem Land, die Kinder leben auf Bauernhöfen und erleben dort ihre unterschiedlichen Abenteuer. Die Welt der Kinder und Erwachsenen ist in den *Bullerbü*-Geschichten getrennt, denn die Kinder unterstützen zwar ihre Eltern u. a. bei der Kartoffelernte, aber die Sorgen teilen sie nicht. In Boies Geschichten sind die Welten der Kinder und Erwachsenen ganz im Sinne der kinderliterarischen Veränderungen nach 1968 miteinander verwoben. Es existieren unterschiedliche Familienmodelle, wobei diese sich auf heterosexuelle Elternbeziehungen beschränken. Es gibt Scheidungen, aber überwiegend entfaltet Boie eine weiße bürgerliche Mittelschicht in einem Neubaugebiet. Dennoch übernimmt Boie bestimmte Konstanten der *Bullerbü*-Welt wie etwa den Zusammenhalt der Kindergruppe oder alltägliche Abenteuer. Das Spielen wird jedoch modernisiert und zumindest bei den drei Jungen auch nach Drinnen verlagert, Computerspiele prägen ihren Alltag. Auch Stefanie Taschinski nimmt das Grundmodell ‚Bullerbü‘ auf, versetzt die Handlung jedoch in ein städtisches Umfeld und zeigt eine diverse Gesellschaft im 21. Jahrhundert.

Neben Lindgren und Boie ist Steinhöfels *Rico*-Tetralogie ein weiterer Prätext der Bände, denn auch hier gibt es ein Mehrfamilienhaus mit unterschiedlichen Menschen und den Blick auf eine vielfältige Gesellschaft. Stefanie Taschinski weitet das Grundmodell ‚Bullerbü‘ dahingehend, dass die Probleme der Erwachsenen den Kindern bekannt sind, die Welten nicht getrennt betrachtet werden und im selben Haus neben alleinerziehenden Elternteilen auch ein homosexuelles Paar sowohl ältere Menschen und solche mit Migrationserfahrung leben. In den *Rico*-Bänden kümmert sich vor allem Frau Dahling um Rico, wenn die Mutter arbeitet. Taschinski bindet das komplette Haus ein, die Erwachsenen kümmern sich jedoch nicht nur um die Kinder, sondern auch umeinander. Ist beispielsweise die alleinstehende Frau Becker erkältet, die aufgrund ihres Alters vergesslich ist und wahrscheinlich an Demenz leidet, so kaufen andere für sie ein oder bringen Essen.

Im Unterschied zu den *Bullerbü*-Geschichten kommt allerdings das Spielen in den Bänden der *Familie Flickenteppich* zwischen Schule, Hausaufgaben und anderen Verpflichtungen zu kurz. Astrid Lindgren dagegen zelebriert das Spielen in ihren Bänden, was sich bereits im Namen *Bullerbü* zeigt: Übersetzt könnte es u. a. „Polterdorf“ meinen und steht für das freie Spiel mit Krach und Radau (vgl. Edström 1997, S. 71).

Ben, Tarek und Freddy spielen entweder Fußball oder Computerspiele, Aylin und Emma dagegen oft mit Jojo, der jüngeren Schwester, und damit werden zumindest im Spiel auch Gender-Stereotype zumindest angedeutet. Insgesamt ist die Bedeutung des Spiels jedoch geringer als in den Werken der schwedischen Autorin. Die Verzahnung der Welt der Erwachsenen und Kinder dominiert, denn die Kinder unterstützen auch die Erwachsenen. Gemeinsam ist ihnen eine glückliche Kindheit, Freundschaften mit Gleichaltrigen, aber das Spiel ist nicht – wie im Lindgren'schen Werk – entscheidend für eine gute Kindheit.

Anhand dieser Beispiele lässt sich die Entwicklung der Kinderliteratur nach 1945 von der Trennung der kindlichen und erwachsenen Welt bis hin zu diversen demokratischen Familienstrukturen nachzeichnen. Kindheiten und Familien verändern sich und die Kinderliteratur bildet diese auch seismografisch ab. Trotz der intertextuellen Verweise setzt Stefanie Taschinski hier eigene Akzente und grenzt sich auch von Lindgren ab. Gemeinsam ist ihnen jedoch, anspruchsvolle Geschichten ohne den moralischen und erhobenen Zeigefinger zu erzählen. Dennoch enthalten die Bücher von Taschinski wie auch die Lindgren'schen Texte ‚Botschaften‘. Geht es bei Lindgren allerdings zuvorderst um das Aufbrechen von Normen, so setzt Taschinski stärker auf Nächstenliebe und die gegenseitige Unterstützung. Taschinski stellt in ihren Bänden alleinerziehende Elternteile mit ihren Sorgen und Nöten vor. Neben Emmas Vater ist es Aylins Mutter Selda mit den Kindern Aylin, acht Jahre, und Tarek, zehn Jahre. Im ersten Teil – *Familie Flickenteppich. Wir ziehen ein* – erfahren Emma, Jojo und Ben mehr über ihr neues Umfeld. Bereits am ersten Tag machen sie

Bekanntschaft mit den Nachbarskindern Aylin und Tarek, die ebenfalls im Mehrfamilienhaus leben. Sie stellen fest, dass sie gleich alt sind und in dieselbe Schule gehen. Da ihnen die Eier fehlen, lernen die Kinder bereits am ersten Tag einige der Bewohner:innen im Haus kennen.

Der Migrationshintergrund von Aylin, Tarek und ihrem Bruder wird weder kommentiert noch erklärt, sondern bildet die heutige Realität ab und ist somit nah an der kindlichen Alltagswelt. Lediglich die Namen verweisen auf den türkischen Hintergrund. Sorgen und Probleme der Kinder werden nicht ausgeklammert, aber sie stehen nicht im Fokus der Bände.

Jugendroman

2013 erscheint mit *Die Popkörner. Ein Stern für Lou* der erste Band einer Reihe, in der vier Mädchen und ihre Band im Mittelpunkt stehen. Es geht um Mädchenfreundschaften, die Anfänge der Pubertät und familiäre Schwierigkeiten. Im ersten Buch zieht Lou mit ihrer Familie aus Kanada nach Hamburg. Dort lebt ihre Cousine Motte, aber der Umzug und das Eingewöhnen gestalten sich schwierig. Dabei begegnet Lou neben Motte zwei weiteren Mädchen, die sich zunächst zwar streiten, doch dann gründen die Mädchen im Musikunterricht eine Band und schreiben einen Song. Ganz in der Tradition der Mädchenliteratur schildert Taschinski zunächst Lous Eingewöhnen und führt unterschiedliche Familienmodelle ein, aus denen die Streitigkeiten resultieren. Im zweiten Teil – *Ein Feuerwerk für Motte* (2016) – stehen Motte und ihre familiären Probleme im Fokus und im dritten – *Eine Bühne für Billie* (2016) – ist es dann Billie. Motte muss erleben, wie ihre Mutter die Familie verlässt, der Vater sich nicht um die Kinder kümmert und „wie betäubt“ wirkt (Taschinski 2013, S. 154). Die Mutter möchte ein neues Leben beginnen, hat bereits einen Freund und für Motte und ihre Brüder ist dort kein Platz. Erst langsam erkennt der Vater, dass er Entscheidungen treffen muss. Aufgrund der verschiedenen Perspektiven lernt man die Mädchen auf je unterschiedliche Weise kennen. Im drit-

ten Teil hat Billie ihre Mädchenband *Die Popkörner* bei der Europäischen Popakademie angemeldet. Begleitet werden sie u. a. von Billies Vater.

Neben der Musik werden explizit weibliche Themen aufgenommen (körperliche Veränderungen zu Beginn der Pubertät, Verliebtsein), der Übergang von der Kindheit zur Jugendphase spielt eine entscheidende Rolle. Denn während Billie noch keinen Freund hat, bekommt die jüngere Rosa nicht nur ihre Periode, sondern hat auch eine Beziehung. Diese beeinflusst die Freundschaft, denn Proben fallen aus, das Handy klingelt und immer wieder wünscht sich Rosa, dass Billie auch „mit jemandem geht“, denn „dann wüssten die beiden endlich, wie das ist“ (Taschinski 2016, S. 44).

Eine Sonderstellung im Œuvre der Autorin nimmt der Roman *Caspar und der Meister des Vergessens* (2016) ein, der an ältere Leser:innen adressiert ist und mit phantastischen Elementen arbeitet. Neben der Geschwisterbeziehung steht ein Puppentheater im Mittelpunkt. Die Autorin erweitert den Blick auf das Puppentheater und dessen Funktion von einer bloßen topografischen Kulisse zu einer Bühne des Lebens. Der Junge Caspar Winter wächst in einer Familie auf, in der das Puppentheater den Familienalltag bestimmt. Er lebt mit seinen Geschwistern, der älteren Schwester Greta und dem jüngeren Bruder Till, seinen Eltern und dem Gesellen Anatol in einem Haus mit einem seit Jahrhunderten erfolgreichen Puppentheater. Seine Eltern proben und spielen immer wieder neue Stücke und die Kinder unterstützen sie dabei. Caspar kann schnitzen und erlebt bereits bei den Proben den Zauber, der vom Puppenspiel ausgeht. Auch in der Konfrontation mit dem Marionettenfundus, in dem sich Puppen aus fast drei Jahrhunderten befinden und den Erfolg der Familie Winter symbolisieren, bekommt Caspar das Gefühl, dass „die Puppen [...] ihm von ihren Auftritten und Geschichten erzählen [wollten]“ (Taschinski 2016a, S. 70). Aber: Das ist nur die eine Seite der Puppen – Caspar erkennt auch, dass Puppen ‚etwas Gruseliges‘ an sich haben können, so dass er ihnen das ganze Spektrum menschlicher Eigenschaften zuschreibt. Als Caspar eine Marionette, die sich plötzlich in

seinem Rucksack befindet, mit dem Messer bearbeitet, das ihm ein mysteriös wirkender Mann leiht, stellt der Vater fest, dass die Puppe wie sein jüngerer Bruder Till aussieht und nicht nur das:

„Man könnte glauben, er atmet“, sagte sein Vater und stellte den Kopf beinahe andächtig zurück. „Zeigst du mir, wie du das gemacht hast?“ (ebd., S. 53)

Caspar empfindet während des Gespräches mit seinem Vater ein „warme[s] Kribbeln“ und „Stolz in seiner Brust“ (ebd., S. 53). Dann aber verliert sich plötzlich die Spur von Till, nach dessen Verschwinden Caspar befürchtet, dass genau diese Marionette dafür verantwortlich ist. Erst jetzt erfährt er von dem Vertrag zwischen ‚dem Meister‘ und der Familie Winter.

Damit verortet Taschinski die Handlung zunächst topografisch an realen Orten – in Kopenhagen und im Haus der Winters. Die vorhandenen Puppen besitzen zwar eine Magie, diese wird aber (nur) von Caspar subjektiv wahrgenommen.

Als jedoch Caspars jüngerer Bruder Till nicht mehr auftaucht und die Erinnerungen an ihn zu verlöschen drohen, machen sich die Geschwister Caspar und Greta auf die Suche und kommen einem Familiengeheimnis auf die Spur. Hier setzt nun die zweite Bedeutungsebene von Puppen und Handlung ein, denn Caspar selbst wird zu einer Marionette und wird vom Meister an einem Faden geführt. Dieser Moment fördert die Spannung im Handlungsablauf und verändert zudem die Perspektive. Während Caspar im elterlichen Theater zuvor beobachten konnte, wie Puppen von seinen Eltern geführt und geleitet wurden, muss er jetzt erleben, wie es sich anfühlt, selber an einem Faden zu hängen. Dieser Perspektivenwechsel verdeutlicht nicht nur das Gefühl von Abhängigkeit und Ohnmacht, sondern führt auch dazu, dass Caspar über sich hinauswächst und seinen Bruder retten kann. Geht man an den Beginn der Handlung zurück, wird deutlich: Caspar fühlt sich mehr oder weniger überflüssig, als würden seine Eltern ihn nicht

mehr brauchen. Seine ältere Schwester Greta kümmert sich um die Werbung und ihm fällt lediglich die Rolle zu, auf seinen jüngeren Bruder aufzupassen. Caspar verhandelt mit dem Meister und kann versuchen, Till zu befreien. Aus mehreren Holzlöffeln schnitzt er Holzfiguren, mit denen er dann eine Geschichte aus dem Leben der drei Geschwister nachspielt. Während des Spiels beginnt sich Till zu erinnern, der Faden zerreißt und er ist frei.

Taschinskis Roman spielt auch auf der intertextuellen Ebene mit dem Thema Puppen, denn Anatol, der Geselle der Familie, stammt aus der italienischen Familie Collodi, die „das Handwerk des Puppenschnitzens“ (ebd., S. 34) erlernt. Collodi ist Autor des berühmten Kinderbuches *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (it. 1881, dt. unter dem Titel *Hippelitsch's Abenteuer*, 1905, seit 1948 unter dem Titel *Abenteuer des Pinocchio. Geschichte eines Hampelmanns*) und mit der Namensübernahme verweist Taschinski auf die Bedeutung der Familie Winter. *Pinocchio* kann auch als ein Entwicklungsroman gelesen werden, und genau hier lässt sich die Nähe zum Roman *Caspar und der Meister des Vergessens* erkennen. Auch Caspar durchläuft eine Veränderung, wird mutiger und kann seinen Bruder retten. Eine weitere intertextuelle Anspielung kann Tills „roter Löwe“ sein, der auch bei der Rettung der beiden Brüder eine wichtige Rolle spielen wird und an Kruses Löwen-Geschichten erinnert.

Figuren, Stoffe und Themen

Das Themenspektrum ist breitgefächert: Die Geschichten handeln von Anderssein, Akzeptanz, aber auch von Ängsten und Vertrauen. Geschwisterbeziehungen sind das zentrale Thema im Werk von Taschinski, denn immer wieder wird von Geschwistern erzählt und wie sie gemeinsam Sorgen und Ängste überwinden. Es geht auch um familiären Halt, wobei diverse Familienkonstellationen entfaltet werden und Familie nicht auf bislang tradierte Muster von Müttern und Vätern reduziert wird.

Ihre Geschichten um die Familie Flickenteppich lassen sich als heitere Familienromane lesen, die jedoch Fragen nach Verlust und Akzeptanz in den Fokus rücken. Stefanie Taschinski hält fest:

Meine Antennen sind immer ausgefahren. Für gesellschaftliche Themen, für Politik natürlich, für echte Familien mit all ihrer Vielfalt, Geschwister, Freundschaft, Vertrauen, Ängste, Engagement und Zivilcourage – das sind Sachen, die mir am Herzen liegen.
(Loose 2022, S. 54)

Ihre Figuren dürfen Vorbilder für die kindlichen Leser:innen sein, aber sie möchte mit ihren Büchern auch „einen kleinen Hoffnungsschimmer“ mitgeben (ebd., S. 56). Eingebettet sind diese Aussagen in den Diskurs um Resilienz und wie und ob Kinderliteratur junge Leser:innen stärken kann. Iris Kruse und Julian Kanning fragen in ihrem Beitrag *Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts* (2023), was Kinderliteratur im 21. Jahrhundert zu leisten vermag:

*Ist es nicht wirklich vermessen und in diesem Sinne größenwahnsinnig, Literaturbegegnungen zuzutrauen, die Leser*innen nicht nur mit tauglichem Rüstzeug für die Bewältigung zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher und politischer Probleme auszustatten, sondern sie auch dazu anzustiften zu handeln, einzugreifen und sich zu engagieren?* (Kruse / Kanning 2023, S. 14)

Während sich der Beitrag vor allem den Fragen widmet, ob und wie Literatur zu einem „fürsorglichen Handeln im Sinne der Gemeinschaft aller Menschen hinführt“ (ebd., S. 16), zeigt das Werk von Stefanie Taschinski noch eine weitere Funktion von Literatur: Literatur, auch Kinderliteratur, kann zur individuellen Stärkung beitragen. Sie beeinflusst das Individuelle, denn „[j]unge Leser, die auf der Suche nach einer eigenen Ich-Identität sind, werden in der Literatur mit zahlreichen Lebensentwürfen konfrontiert“ (Abraham / Kepser 2016, S. 11).

Die Analyse und Vorstellung der Kinderromane veranschaulicht, dass Stefanie Taschinski Kinderfiguren zeigt, die trotz aller Widrigkeiten und Probleme an den Problemen nicht scheitern, sondern Lösungen finden. Ihre Stärke schöpfen sie aus dem Miteinander, aber auch die erwachsenen Figuren wirken nicht überfordert oder hilflos. Selbst wenn der Vater in *Familie Flickenteppich* unter der Trennung leidet, mit seiner Frau am Telefon laut streitet und die Kinder die Diskussionen hören, bemüht er sich, ihnen ein stabiles Zuhause anzubieten. Er spricht mit ihnen, klärt sie auch über seine Probleme auf, und gemeinsam suchen sie nach Lösungen. Überfordert erscheint nur die Mutter der Kinder.

Das Thema, das alle literarischen Beispiele der Autorin vereint, ist Resilienz bzw. die Frage, wie man Kinder stärken kann und ihnen Mut macht. Gesellschaftliche und politische Krisen beeinflussen und prägen die Welt der Kinder und ihrer Elternteile. Daher ist die Frage notwendig, wie und ob auch Taschinskis Bücher Kinder in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung stützen und stärken können. Die IGLU-Studie 2021 hat moniert, dass die ausgewählten Bücher in der Grundschule veraltet sind und nicht den Interessen der Kinder entsprechen (vgl. McElvany u. a. [Hrsg.] 2023, S. 192). Doch Leseförderung sollte sich nicht nur an solcher Literatur orientieren, die Emotionen wie Spannung betrifft. Kinder sind, da die Krisen des 21. Jahrhunderts auch ihre kindlichen Welten berühren, an existentiellen Fragen interessiert und Literatur kann dazu Anregungen zum Nachdenken geben. Taschinski erzählt in ihren Geschichten von schwierigen Themen wie Flucht, Trennung der Eltern, Armut oder Umzug, aber sie wählt Darstellungsformen, die für die kindlichen Leser:innen zumutbar sind. Zugleich kombiniert sie ihre Geschichten mit phantastischen Elementen, zeigt liebevolle Eltern-Kind-Beziehungen und entfaltet Freundschaften, die Nähe und Vertrauen bedeuten. Gerade diese Aspekte ermöglichen, dass Kinder durchaus den Krisen der Gegenwart begegnen, aber nicht nur: Kinder erfahren bspw., dass es andere Familienformen geben kann. Der demokratische Erziehungsstil,

den die Kinder in ihren Romanen erleben, ist nicht willkürlich, denn es gibt Regeln, auf die sich die Kinder verlassen können.

Die Kinderromane von Stefanie Taschinski fördern zudem Vorstellungsbildung sowie emotionale Intelligenz der kindlichen Leser:innen. Sie tauchen in die Welt der Figuren ein, erleben unterschiedliche Emotionen und lernen diese zu erkennen und zu verstehen. Hinzu kommt, dass die Kinder über ihre Gefühle und ihr Verhalten nachdenken und nach Lösungen suchen. Emma beispielsweise ahnt, dass sie sich Aylin gegenüber nicht fair verhalten hat, versucht es ihr zu erklären und auch wenn Aylin ihr Verhalten nachvollziehen kann, ist sie verletzt. Verständnis und Emotionen werden hier gesondert betrachtet. Die beiden Mädchen müssen die Erfahrung machen, dass man trotz Akzeptanz verletzt reagieren kann. Solche Situationen können kindlichen Leser:innen im Umgang mit Freund:innen neue Sichtweisen eröffnen. Zugleich bieten die Texte auch Lösungen an, die Vorbildcharakter haben können.

Taschinskis Romane und Geschichten handeln von Neuanfängen und Umzügen, wobei diese nicht nur problematisiert, sondern auch als Chance betrachtet werden: Herr Kreideweiß freut sich auf seine neue Klasse, Lilly zieht im ersten Band ins Brezelhaus und begegnet der kleinen Dame und auch Emma, Ben und Jojo gewinnen dank ihres Umzugs neue Freund:innen und finden die Familie Flickenteppich. Neues kann mit Schmerz und Verlust verbunden sein, es kann aber auch Perspektiven eröffnen.

Diese Vorstellung ihrer Bücher deutet auch Veränderungen im Œuvre der Autorin an. Während sie zu Beginn, vor allem in den Bänden *Die Popkörner*, Themen der Mädchenliteratur verarbeitet hat, so werden ihre aktuellen Kinder- und Jugendromane diverser und die Leser:innen sammeln Erfahrungen literarischer Alterität.

Familie

Familie ist eines der zentralen Motive von Kinder- und Jugendliteratur, die seit ihren Anfängen den gesellschaftspo-

litischen und kulturhistorischen den Wandel von Familienbildern dokumentiert, denn das Konstrukt Familie ist nicht statisch. Nach Rainer Geißler ist Familie

[i]m weitesten Sinn [...] eine nach Geschlecht und Generationen differenzierte Kleingruppe mit einem spezifischen Kooperations- und wechselseitigem Solidaritätsverhältnis, dessen Begründung in allen Gesellschaften zeremoniell begangen wird. (Geißler 1996, S. 306)

Nach wie vor ist die Haushaltsfamilie, die sich aus Vater, Mutter und den Kindern zusammensetzt, die am weitesten verbreitete Form (vgl. auch Minges 2010, S. 14). Die Forschung weist der Familie zwei zentrale Funktionen zu: Sie ist ein geschlossenes System innerhalb einer Gesellschaft, gewährt dieser durch Reproduktion das Fortbestehen, erfüllt die Rolle als Sozialisationsinstanz und vermittelt so den Nachkommen das Werte- und Normsystem sowie ein Sozialverhalten (vgl. Erler 1996, Minges 2010). Insbesondere die Sozialisation der Kinder ist die Kernaufgabe der Eltern, diese werden durch die allgemeine Schulpflicht entlastet. Familie gilt jedoch auch als Schutz- und Zufluchtsraum:

Die Familie ist das System, das die gesellschaftliche Funktion hat, die personelle Umwelt der übrigen Sozialsysteme und damit das Humanvermögen zu reproduzieren und die Solidarität zwischen den Generationen zu sichern. Familie macht menschlich. (Bolz 2006, S. 50)

Bereits in der Kinderliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts werden „wesentliche familiäre Erzählmuster zur Verfügung [gestellt], die im 20. und 21. Jahrhundert jeweils zeittypisch umgeformt und unterschiedlich akzentuiert werden“ (Ewers / Wild 1999, S. 15).

Prägte vor allem das bürgerliche Bild der Klein- bzw. Kernfamilie die Kinderliteratur bis in die 1960er Jahre, so wird seit dem Paradigmenwechsel der 1970er Jahre Familie aus unterschiedlichen Perspektiven entfaltet, patriarchale

Strukturen werden ebenso wie die Gewalt, die Kinder in familiären Kontexten erleben müssen, enttarnt und kritisiert. Familien verändern sich und das Leben der Kinder ist auch durch einen familiären Pluralismus geprägt (vgl. hierzu Beck 2003, S. 163f.). Seit den 1980er Jahren wird der Varianz der familialen Lebensformen in der modernen Kinder- und Jugendliteratur dokumentiert: von instabilen familiären Mustern (Scheidung, Wiederverheiratung) bis hin zu veränderten Erziehungsstilen.

Das Œuvre der Autorin zeigt, dass Familie im weiten Sinne eines ihrer zentralen Motive ist. Die Autorin entfaltet moderne Formen des Familienlebens und spielt mit tradierten Rollenzuschreibungen. Sie zeigt Mutterfiguren, die aufgrund ihres Wunsches nach einer Selbstentfaltung ihre Familien verlassen, oder Väter, die backen, kochen und sich um ihre Kinder kümmern. Wurden seit dem Paradigmenwechsel in der deutschsprachigen Kinderliteratur vor allem alleinerziehende Mütter gezeigt, die von den Vätern ihrer Kinder getrennt leben, so wandelt sich das Bild und der Vater mit Kindern muss nicht verwitwet sein, sondern kann auch verlassen worden sein. Das, was Psychologie und Soziologie als „Regretting motherhood“ (Bedauern der Mutterschaft) bezeichnen, nimmt abgeschwächt auch Taschinski auf. Sowohl in den *Popkörnern* als auch in der *Familie Flickenteppich* verlassen die Mütter ihre Familien und sie möchten auch ihre Kinder nicht behalten. Emmas Mutter geht nach Australien und Mottes Mutter möchte ein anderes Leben mit ihrem neuen Freund führen. In *Die Popkörner. Ein Feuerwerk für Motte* wird die Zeit der Trennung geschildert und auch, wie Motte leidet und sich fragt, ob sie schuldig sei. Weder der Vater noch die Mutter erkennen, wie sehr das Mädchen leidet. In *Familie Flickenteppich* setzt die Geschichte einige Wochen nach der Trennung der Eltern ein, der Umzug findet statt, die Mutter lebt in Australien. Die Skype-Gespräche bereiten den Kindern Sorgen und immer wieder ermuntert sie der Vater, auch mit der Mutter zu sprechen. Aber auch er zeigt Emotionen, weint nach dem Gespräch und die Kinder geben wiederum ihm Halt.

Dabei erlebt der Vater Höhen und Tiefen, denn er muss seinen Beruf und den Alltag mit den Kindern bewältigen. Und auch Emma bemerkt immer wieder, dass er an seine Grenzen kommt. Er vergisst beispielsweise den Adventskranz in seinem Restaurant. Auch der Adventskalender wird gekauft, was Emma ebenfalls enttäuscht:

Papa stößt einen tiefen Seufzer aus. „Das sind so furchtbar viele Säckchen! Ich weiß sowieso nicht, wie Mama das geschafft hat.“ [...] „Deshalb habe ich euch die schönsten Kalender ausgesucht, die ich finden konnte.“ (Taschinski 2021a, S. 40)

Immer wieder kommt es zu Problemen, denn einerseits muss der Vater abends arbeiten, andererseits ist auch das Geld knapp. Er spricht jedoch mit den Kindern, erläutert ihnen alles und gemeinsam suchen sie nach Lösungen. Taschinski nimmt das Modell einer Verhandlungsfamilie auf, denn Kinder und Erwachsene vertrauen einander und besprechen die jeweiligen Situationen. Der Vater fragt zum Beispiel nach Gründen, wenn die Kinder Fehler machen. Aber er erklärt ihnen auch, wenn etwas anders verläuft, als sie es bisher gewohnt sind. Dennoch zeigt Taschinski weder überforderte noch hilflose Elternteile, sondern setzt auf Hilfsbereitschaft und Vertrauen. Zugleich wissen die Kinder, dass sie sich auf ihren Vater verlassen können. Kinder werden als „verhandlungsfähige Akteure im Rahmen familialer Entscheidungsprozesse betrachtet“ (Burkart 2017, S. 25). Ihnen wird Eigenverantwortung zugemutet und beide – der Vater, aber auch Selda – lassen ihren Kindern Freiheiten. Kontrastierend wird das Ehepaar Neumann, Freddy's Großeltern, eingeführt, die einen strengen Erziehungsstil haben und Freddy erst spielen lassen, wenn dieser die Hausaufgaben erledigt hat. Taschinski entfaltet in ihren Romanen moderne Familienformen, die in einem demokratischen Miteinander agieren. Immer wieder bespricht der Vater seine Sorgen mit den Kindern in den Bänden der *Familie Flickenteppich*. Emma, Ben und Jojo wissen, wie dieser unter der Trennung der Mutter leidet. Er erzählt von

seinen Geldsorgen und immer wieder suchen die Kinder nach Lösungen. Mit Emmas Vater nimmt Taschinski ein modernes Vaterbild auf, das in der aktuellen Kinderliteratur noch nicht selbstverständlich ist. Herlth u. a. verstehen unter den ‚neuen Vätern‘:

[...] Väter, die ein deutliches Interesse am Umgang mit ihren Kindern demonstrieren, indem sie z. B. nicht nur Wert auf die Anwesenheit bei der Geburt legen, sondern sich auch an der Säuglingspflege beteiligen, die Kinder betreuen und mit ihnen spielen sowie auch im Haushalt vermehrt Aufgaben übernehmen. (Herlth u. a. 2000, S. 107)

Die Autorin zeigt nicht nur einen engagierten, sondern auch einen alleinerziehenden Vater. Er versorgt die Kinder jedoch nicht nur mit Essen und Wohnung, sondern kümmert sich auch um ihre emotionalen Bedürfnisse. Der alleinerziehende Vater ist kein neues Thema der Kinderliteratur, denn bereits Kirsten Boie (*Verflixxt – ein Nix!*, 2003) oder Christine Nöstlinger (*Einen Vater habe ich auch*, 1994) erzählen von Vätern, die sich um ihre Kinder kümmern. Minges vergleicht in ihrer Studie alleinerziehende Väter und Mütter und stellt u. a. fest, dass Väter oft unsicher im Umgang mit den Kindern sind, sich überfordert fühlen und von Selbstzweifeln geplagt werden (Minges 2010, S. 130f.). Taschinski zeigt dagegen einen Vater, der fürsorglich mit seinen Kindern umgeht, ihnen Freiheiten, aber auch Regeln gibt. Zwar ist die Verbindung von Beruf und Familie nicht immer leicht und Geldsorgen plagen ihn, aber dennoch wirkt er nicht überfordert. Emmas Mutter dagegen wird zunächst als abwesende Person eingeführt. Sie hat die Familie verlassen, um sich zu entfalten, tourt als Musikerin durch Australien. Als sie im dritten Band in Hamburg ist, wird sie zwar als liebevolle Mutter dargestellt, allerdings wirkt sie auch unzuverlässig und Emma muss schließlich die schmerzhafteste Erfahrung machen, dass man sich nicht auf sie verlassen kann. Während sie jedoch ihrer Mutter immer wieder eine Chance geben möchte und auf Verän-

derungen hofft, verweigert sich Ben dem Kontakt und öffnet sich erst langsam. Emma und Jojo dagegen missverstehen das Verhalten der Mutter.

Ich kann gar nicht sagen, wo meine Hand aufhört und Mamas Hand anfängt. Es gibt nur noch unsere eine gemeinsame Emma-Mama-Hand, von der ein warmer Strom meinen Arm hochzieht.
(Taschinski 2021, S. 33)

Diese Gedanken und Emotionen unterstreichen den Wunsch des Mädchens, zeigen aber auch, wie sehr sie unter der Abwesenheit gelitten hat.

Die Beziehung der Eltern wird trotz der Trennung freundschaftlich dargestellt, die Kinder wurden über die Gründe aufgeklärt:

Letztes Jahr um die Adventszeit haben Mama und Papa sich getrennt, so richtig. Und obwohl wir mit Mama zusammen Weihnachten gefeiert haben, war es bestimmt das mieseste Weihnachten aller Zeiten. Ben, Jojo und ich wussten ja, dass Mama und ihr neuer Freund sofort nach Silvester nach Australien fliegen würden, um dort auf Tournee zu gehen. (Taschinski 2021a, S. 19)

Der Vater erklärt den Kindern, dass sie nichts falsch gemacht haben und spricht mit ihnen über die Trennung. Es kommt immer wieder zu Streitigkeiten, zum Beispiel wenn die Mutter nicht zum Geburtstag der jüngsten Tochter kommen kann. Diese Reaktionen zeigen die Ehrlichkeit des Vaters gegenüber den Kindern. Obwohl der Vater mit den Kindern spricht, ihnen immer wieder bestimmte Situationen erläutert, man von einer Verhandlungsfamilie sprechen kann, so behandelt er die Kinder aber nicht als gleichberechtigte Partner. Er ist der Erwachsene in der Familie und stellt auch die Regeln auf.

Mit Selda wohnt im Haus eine alleinerziehende Mutter mit den Zwillingen Tarek und Aylin. Der Vater ist verstorben und die Mutter arbeitet als Lehrerin. Ähnlich wie auch Emmas Vater stellt sie Regeln auf, gibt den Kindern aber auch Freiheiten. Aufgrund des emotionalen Rückhalts der

Elternteile fühlen sich die Kinder mit den Freiheiten nicht überfordert und helfen auch im Haushalt mit.

Insgesamt entwirft Taschinski nicht nur die Vielfalt der Familienmodelle im 21. Jahrhundert, sondern setzt auch auf Alternativen zu tradierten, sprich biologischen, Familienkonstellationen. Die Menschen in dem Mehrgenerationenhaus wachsen immer mehr zusammen und es entsteht die „Familie Flickenteppich“, die auch Pflichten übernimmt. Muss etwa Emmas Vater mehr arbeiten, dann passen die einzelnen Mitglieder auf die Kinder auf.

Bereits in *Tuuli* wird mit Rollenmodellen und -zuschreibungen gespielt. Tuuli erwacht langsam aus dem Winterschlaf und riecht den Duft von „Feuer, Tee und frisch gebackenem Brot“ (Taschinski 2023b, S. 7). Aber nicht die Mutter kümmert sich um alles, sondern der Vater. Die Mutter dagegen ist draußen und erkundet, warum das Eis schmilzt und die Wichtelfamilie aus ihrem Schlaf gerissen wurde. Bereits der Beginn der Geschichte spielt mit Rollenexpectationen und bricht mit diesen.

In *Der geniale Herr Kreideweiß* entfaltet die Autorin ebenfalls unterschiedliche Familienmodelle: Matti lebt, wie bereits erwähnt, mit ihrer alleinerziehenden Mutter in einer kleinen Wohnung im Hochhaus. Das Geld ist knapp, aber Taschinski verweigert sich dem Vorurteil, Armut in Verbindung mit Drogen, Alkohol oder Gewalt zu zeigen. Vielmehr ist Mattis Mutter liebevoll, fleißig und kümmert sich um ihre Tochter. Sie hofft, mit dem Abitur eine bessere Zukunft zu haben. Emil lebt in einer intakten Familie, die Mutter entspricht jedoch dem Typ der ‚Helikoptermutter‘ und nutzt alle technischen Fortschritte, um ihre Kinder zu überwachen. Emil besitzt eine Tracking-Uhr, die seinen Standort kennt. Er darf seine Freund:innen nur zu bestimmten Zeiten besuchen und wird zur Schule gebracht. Er leidet unter den familiären Verhältnissen, wünscht sich mehr Selbstständigkeit und muss seine Eltern immer wieder überzeugen, seine Freund:innen zu treffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Taschinski in ihrem Werk überwiegend intakte Familienkonstellationen entfaltet. In den Familien mit nur einem Elternteil erleben

die Kinder zwar die Abwesenheit, aber aufgrund der Anwesenheit des Vaters bauen sie Vertrauen und Selbstvertrauen auf. Zugleich muten die Eltern ihnen auch Freiheiten zu, die ihnen selbstständiges Lernen ermöglichen.

Von Geschwisterbeziehungen

In der Kinder- und Jugendliteratur sind gleich- und verschiedengeschlechtliche Geschwister omnipräsent. Obwohl Streitigkeiten den Alltag von Geschwistern prägen können, wird insbesondere im Kinderbuch auch der Zusammenhalt von Geschwistern demonstriert. Ähnlich wie die Vielfalt der Familienformen ist auch die Beziehung zwischen Geschwistern heterogen, wobei auch nicht blutsverwandte, aber geschwisterähnliche Formen in den Texten eine Rolle spielen können. Susanne Drogi und Raila Karst haben in ihrem Beitrag *Von großen Brüdern und kleinen Schwestern* (2023) die Vielfalt der geschwisterlichen Beziehungen untersucht und heben in Anlehnung an die Arbeiten von Ines Brock und Martina Hinz insbesondere drei Arten der Beziehungen hervor: Geschwister im Lebenslauf, Geschwister mit besonderen Bedürfnissen und Verbindung von Geschwistern gegen primäre Bindungspersonen (vgl. Drogi / Karst 2023, S. 7f.).

Stefanie Taschinski erzählt von unterschiedlichen Geschwisterbeziehungen und greift in *Die Familie Flickenteppich* zunächst auf zwei unterschiedliche Konstellationen zurück: Mit Ben, Emma und Jojo sowie Tarek und Aylin werden blutsverwandte Geschwisterbeziehungen gezeigt, mit Aylin und Emma ‚Blutsschwestern‘ und im letzten Band werden die Kinder zu Stiefgeschwistern, da Emmas Vater und Aylins Mutter in einer Beziehung sind. Im Mittelpunkt steht die enge Verbindung von Geschwistern, die sich auch gegen die Eltern auflehnen. Dieser Aspekt wird in der Figur Ben realisiert, denn Ben verweigert sich einem Gespräch mit der Mutter. Im letzten Band lehnt er sich gegen seinen Vater auf, da er sich eine neue Spielkonsole wünscht. Aber auch hier findet sich eine Lösung und vor allem Emma kümmert sich um ihren Bruder.

Die Geschwister verarbeiten gemeinsam die Abwesenheit der Mutter, sprechen darüber und erproben auch gemeinsam, wie sie mit der veränderten Situation umgehen können. Erst im dritten Band erfährt die Beziehung Brüche, denn Emma und Jojo freuen sich über den Besuch der Mutter, hoffen auf eine Rückkehr, aber Ben zweifelt lange an der Mutter und macht die erneute Erfahrung, dass diese die Kinder enttäuscht. Als Emma im gemeinsamen Campingurlaub erfährt, dass die Mutter nicht zurückkehrt und sogar plant, mit Jojo nach Stockholm zu fliegen, reagiert Ben „tonlos“ (Taschinski 2021, S. 205) und stellt fest: „Macht sie also wieder die Biege!“ (ebd.):

Mama geht wieder weg, durchzuckt es mich. Sie geht weg und nimmt unsere Jojo mit! Als Ben die Hände vom Gesicht nimmt, sieht er beinahe wie Papa aus, wenn er sein trauriges Salatgesicht macht. „Das lasse ich nicht zu!“, stößt er hervor. (ebd., S. 206)

Ben entscheidet, dass er mit seiner Mutter nicht mehr reden wird, und will seinen Vater anrufen. Da dieser jedoch schon arbeitet, beschließen die Kinder wegzulaufen. Als sie schließlich am Strand sind und in einem Strandkorb sitzen, erzählen sie ihrer jüngeren Schwester die Wahrheit. Auch diese Szene zeigt, dass sie ein demokratisches Miteinander haben, sich vertrauen und zusammenhalten. Am nächsten Tag gehen sie zu Freddys Großeltern, treffen dort ihre Eltern und Ben will wissen, ob sein Vater alles wusste. Diese Frage zeigt, dass Ben dem Vater vertrauen möchte und auch Angst hat, ihn zu verlieren. Es stellt sich jedoch heraus, dass der Vater ebenfalls von der Situation überumpelt wurde und die Mutter auch ihm ihre Pläne nicht erzählt hat. Sie begründet ihre Entscheidung mit den Worten, dass sie „ein spontaner Mensch“ sei, und hält es für eine „Spitzenidee“ (ebd., S. 234). Am Ende reist die Mutter nach Stockholm, die Kinder fahren mit ihrem Vater nach Hause und zumindest das Vertrauen zum Vater ist wieder hergestellt.

Aber die Ankunft der Mutter verändert auch die Beziehung der Mädchen Emma und Aylin, denn es scheint ein

Ungleichgewicht zu herrschen. Emma vernachlässigt ihre ‚Blutsschwester‘ Aylin, die ihr vorwirft, die „Flickenteppichfamilie nicht mehr“ zu brauchen (ebd., S. 73). Aylin fragt, welche Bedeutung die zusammengewürfelte Familien- und Geschwisterkonstellation für Emma hat, und stellt somit indirekt auch Hierarchien auf. Schließlich eskaliert der Streit der Mädchen, denn Emma priorisiert ihre Mutter, vergisst Verabredungen und Aylin reist gekränkt in die Türkei. Sie schreibt keine Nachrichten, aber schließlich finden die Mädchen einen Weg, indirekt miteinander zu kommunizieren, die Brüder, helfen ihnen. Tarek und Ben schreiben sich Nachrichten und schicken sich Bilder. Schließlich bittet Emma ihren Bruder Tarek Bilder zu schicken. Er fragt, ob es wegen Aylin sei, und er verspricht ihr, zu helfen.

Die Kinder verstehen sich untereinander, kleinere Rivalitäten und unterschiedliche Interessen werden angedeutet, aber sie erleben auch gemeinsam Abenteuer. Freddy wächst ohne Geschwister auf, die Kinder, insbesondere Ben, werden seine Freund:innen und können auch als Geschwisterersatz bezeichnet werden. Insgesamt lassen sich die Beziehungen der Geschwister als entwicklungstypische Herausforderungen charakterisieren, Konflikte lösen sich in Gesprächen auf.

In *Tuuli* dagegen wird der Wunsch nach einem Geschwisterkind deutlich, denn Tuuli wächst alleine auf, fühlt sich einsam und in Selbstgesprächen erprobt sie, wie es wäre, wenn sie entweder Geschwister oder Freund:innen hätte. Der Hund Jonte wird zu einem Ersatz und zu ihrem Gefährten.

Freundschaften

Freundschaften gehören zum Menschsein dazu; sie sind jedoch wandlungsfähig und verändern sich. Stefanie Taschinski erzählt in ihren Kinderromanen vor allem von Freundschaften in der Phase der Kindheit. Hier lernen sich Kinder schnell kennen und freunden sich an. In der Soziologie werden Freundschaftsbeziehungen zunächst als eine „ab-

strakte[...] Familie" (Schobin u. a. 2016, S. 15), eine soziale Form, die bereits seit der Antike bekannt ist. Merkmale von Freundschaft sind neben Nähe, Vertrauen, Zuneigung ähnliche Werte- und Normvorstellungen, Empathie und Loyalität. „Jedes Kind braucht einen guten Freund an der Seite. Einen, der es versteht, mit ihm lacht, weint, fühlt und wächst" (Loose 2022, 55), sagt Stefanie Taschinski über ihre Figuren und erläutert die Bedeutung von Freundschaft. Dabei entwirft sie in ihren Romanen unterschiedliche Freundschaften, zeigt Mädchen- und Jungenfreundschaften, aber auch, wie sich Freundschaften verändern können. Insbesondere der Eintritt in die Pubertät kann Beziehungen beeinflussen, denn die Kinder entwickeln sich unterschiedlich und gerade dies kann zu einer Entfremdung führen. Die Bände um die *Familie Flickenteppich* machen jedoch vor diesem Entwicklungsstadium halt, lediglich Ben steht im vierten Band am Anfang der Pubertät und es kommt zu ersten Streitigkeiten. Hinzu kommen auch Freundschaften mit phantastischen Wesen, die insbesondere Lilly aus *Die kleine Dame* Zuversicht und auch Mut geben.

Die Freundschaft zwischen Aylin und Emma ist auf Vertrauen und Nähe aufgebaut, denn sie erzählen sich ihre Sorgen und haben Verständnis füreinander. Es gibt jedoch Brüche, als Emmas Mutter ein paar Wochen in Hamburg ist und sich um ihre Kinder kümmert. Emma vergisst Verabredungen, hilft Aylin nicht mehr und Aylin reagiert verletzt. Die Mädchen streiten sich, vertragen sich aber wieder. Die Freundschaft der Jungen wird aus Emmas Perspektive beschrieben. Sie treffen sich zum Skaten, Fußball- oder Computerspielen. Man erfährt nicht, worüber sie sich unterhalten.

Als Ben im vierten Band die weiterführende Schule besucht, wendet er sich von Freddy ab. Freddy ist nicht in der Fußball-AG, Ben möchte von den ‚coolen‘ Jungen akzeptiert werden und es sind Aylin sowie Emma, die beobachten, wie Freddy unter der Abwesenheit seines Freundes leidet. Emma beobachtet zudem, wie sich ihr Bruder verändert:

Eine Gruppe von Jungs kommt auf der anderen Straßenseite. Ben geht hinter ihnen. Er hat den Kopf vorgereckt, und als die drei anderen lachen, lacht er laut mit. (Taschinski 2021a, S. 57)

Er lässt seine Freund:innen stehen, erkennt nicht, dass Freddy traurig ist. Zugleich deutet Emmas Sicht auf Ben auch die Hierarchie in der neuen Freundesgruppe an. Ben wird nicht akzeptiert, sondern wirkt wie ein Mitläufer. Er lacht besonders laut, um aufzufallen, und erzählt, dass ihm sein Vater die „allerneueste“ Spielkonsole schenken wird (ebd., S. 58). Diese Darstellung findet sich immer wieder, denn Ben rechtfertigt sein Verhalten, stellt Lasse und die anderen Jungen positiv dar und verändert sich zugleich. Er unternimmt immer weniger mit Tarek, Freddy und den Mädchen. Statusobjekte wie die neue Spielkonsole werden zu einem Lebensinhalt: Immer wieder drängt er seinen Vater, sich diese anzuschauen, und der Vater bittet ihn, sich etwas anderes zu wünschen. Schließlich findet Ben 200 Euro in einem Portemonnaie, das Emmas Lehrerin verloren hat. Heimlich kauft er sich die gewünschte Konsole. Als Emma es herausfindet, muss er das Geld zurückgeben und die Konsole verkaufen. Im Gespräch mit dem Vater macht er ihm klar, wie schwierig es in der neuen Klasse ist: „Alle haben eine, nur ich nicht! Du hast echt keine Ahnung, wie das für mich ist“ (ebd., S. 151). Der Übergang in die weiterführende Schule sowie die Anfänge der Pubertät verunsichern Ben, er sucht nach Akzeptanz, orientiert sich an den beliebten Jungen und vernachlässigt seine früheren Freund:innen. Aber: Er redet mit ihnen, erklärt ihnen die Situation, und Aylin fordert ihn auf, das seinem Vater zu schildern.

Was jedoch erstaunt, ist, dass weder Emma noch Ben von früheren Freund:innen erzählen. In der Kinderliteratur geht ein Umzug auch oft mit Trauer, Wut und Verlust einher. Ben und Emma vermissen zwar ihre Mutter, aber trauern weder dem alten Haus noch Freund:innen nach. Sie akzeptieren den Umzug, freunden sich mit den Kindern im Hause an und Emma bezeichnet Aylin immer wieder als ihre beste Freundin.

Mädchenfreundschaften zu Beginn der Pubertät stehen im Fokus der Bände *Die Popkörner*, denn Taschinski erzählt davon, wie auch diese sich verändern können. Aber aufgrund der familiären Bedeutung werden die Freund:innen vor allem für Motte eine große Stütze, denn sie machen „ihr richtig Mut“ (Taschinski 2016c, S. 160). Die Beziehung zu Rosa, Lou und Billie stärkt Motte somit in der schwierigen Phase und sie sucht auch das Gespräch mit ihrem Vater.

Von Romananfängen und der sprachlichen Gestaltung

Der Schreibstil in Taschinskis Werk ist verhältnismäßig anspruchsvoll, insbesondere im Erstlese- und Vorlesebuch. So traut sie den Kindern nicht nur auf thematisch-inhaltlicher Ebene einiges zu, sondern auch mit Blick speziell auf die sprachliche Dimension, denn die Autorin widersetzt sich einer Sprache, die mit Klamauk, Jugendsprache oder Vereinfachungen die Leser:innen erreichen möchte. Sie verwendet rhetorische Mittel sowohl in den Erstlesebüchern als auch in den längeren Romanen. Dazu gehören Alliterationen, Assonanzen, Anaphern, Parallelismen, Neologismen, Metaphern und Vergleiche sowie genaue Beschreibungen der jeweiligen Orte und Räume. Hinzu kommt, wie bereits gezeigt, ein hoher Grad an intertextuellen Verweisen.

In ihren Erstlesebüchern setzt Taschinski vor allem auf eingängige Wiederholungsstrukturen. Anaphorische Satzanfänge erleichtern nicht nur das für Leseanfänger:innen noch mühsame Dekodieren der Schriftzeichen, sondern sie stellen sich, wie auch u. a. die Parallelismen, als einfache, aber traditionsreiche sprachliche Mittel dar, die der Bedeutungssteigerung dienen. Zu Beginn des *Katzenpups*-Buches der Reihe *Bifi & Pops* heißt es: „Bifi hat vier Beine. / Pops hat nur zwei. // Bifi hat Fell. / Pops hat nur Fussel“ (Taschinski 2019b, S. 5). In ähnlicher Manier ist diese parallele Syntax auch in den beiden anderen Werken zu finden. Neben der latenten humorvollen Brise, die hier weht, sagen diese vier parataktisch strukturierten Sätze auch bereits sehr viel aus. Sie verweisen u. a. auf die inklusive Freundschaft zwischen Mensch und Tier, die beide vollkommen

unterschiedlich sind, aber vielleicht deshalb auch so gut harmonieren.

Romananfänge eröffnen den Zugang zu den literarischen Werken und Stefanie Taschinski versteht es, diese in Szene zu setzen. Daher sind sowohl die Anfänge als auch die Enden eines Romans nicht unbedeutend. Im Bereich der Kinderliteratur haben sie eine doppelte Relevanz, denn es gilt das Interesse der noch jungen Leser:innen zu gewinnen, zugleich sind es vermutlich auch die ersten Sätze, die auch erwachsene Literaturvermittler:innen lesen und dann entscheiden, ob das Buch geeignet ist. Eine Untersuchung der Rezeption von Kinderromananfängen bildet bislang ein Desiderat.

In der Forschung (Jansen 2017) heißt es, dass Romananfänge und -enden sowohl auf kognitiv-psychologischer als auch formal-struktureller Ebene relevant sind.¹² In der Regel bleiben diese am stärksten in Erinnerung:

[I]t is difficult to recall all of a work after a completed reading, but climatic moments, dramatic scenes, and beginnings and endings remain in the memory and decisively shape our sense of a novel as a whole. (Torgovnick 1981, S. 3)

Meir Sternberg spricht 1978 in seinem Rezeptionsästhetischen Modell von dem sog. *primacy effect* und meint damit, dass sich Menschen an zuerst eingehende Informationen besser erinnern und dies den Erwartungsapparat der Rezeption steuert. Man kann zudem vermuten, dass Kinder während der Lektüre der ersten Sätze im Sinne des *primacy effects* entscheiden, ob sie den Text lesen oder nicht. Daher müssen Romananfänge stilistisch besonders gestaltet sein, denn sie stimmen nicht nur auf die Geschichte ein, sondern liefern bereits wichtige Informationen und können bei der Interpretation entscheidend sein:

12 <https://publications.rwth-aachen.de/record/697393/files/697393.pdf>
[Stand: 20.08.2023].

Der Eingang enthüllt die künstlerische Verarbeitungsart des Stoffes, er zeigt an, in welcher Weise Materialien in ästhetische Größen überführt werden, er gibt Zeugnis von dem formalen und gedanklichen Konzept, er verrät die Einstellung des Dichters zum Gegenstand und den Grad seiner Verflochtenheit mit ihm [...] und lässt unter Umständen bereits erste Schlüsse auf die Art seiner beabsichtigten Sinnstiftung zu. (Erlebach 1990, S. 11)

Anhand der Anfänge in Taschinskis Werk soll gezeigt werden, wie bereits hier Themen, Atmosphäre, Stil und Antizipierendes festgelegt werden. Miriam Jansen vermutet in ihrer Dissertation, dass die zu Beginn der Rezeption gegebenen Informationen „erhebliche Bedeutung“ erlangen, da „sie die den Leser maßgeblich leitenden Schemata aktivieren“ (Jansen 2017, S. 52). Mit dem Romananfang betreten die Lesenden die fiktive Welt:

Mit dem ersten Satz löst sich die Fiktion von der Wirklichkeit ab, um eine Welt eigenen Gesetzes zu formulieren. Jeder einmal gesetzte Anfang legt im modernen Roman zumindest die Richtung und die Ebene eines Buches fest. [...] Auch das Spiel zwischen Autor und Leser hebt an und ist nirgends so klar zu erkennen, wie hier, wo es gilt, [...] [den Leser] teilnehmend in die Welt der Fiktion hereinzuziehen. (Miller 1965, S. 9)

Das ‚Hineinziehen‘ in die Literatur dürfte die wichtigste Funktion des Anfangs der Kinderromane sein und daher auch für die Leseförderung bedeutend. Hinzu kommt, dass die ersten Sätze auch Rückschlüsse über die literarästhetische Qualität und damit auch über die notwendigen Rezeptionskompetenzen geben können. Stefanie Taschinski beherrscht diese ersten Sätze ihrer Geschichten und daher sollten diese auch genauer untersucht werden. Ihr Jugendroman *Caspar und der Meister des Vergessens* antizipiert mit der Beschreibung die Handlung:

Caspar warf die Tür so heftig hinter sich zu, als wollte er das alte Haus zum Einstürzen bringen. Die hell erleuchteten Schaufenster neben dem Eingang bebten, und der silberne Falter, der über dem

Eingang des Theaters hing, tanzte an seinen Fäden. (Taschinski 2016, S. 9)

Caspar verlässt das Haus, friert draußen und mit den genauen Beschreibungen gelingt es Taschinski Spannung, Interesse, aber auch eine Atmosphäre zu erzeugen. Auch in *Funklerwald* wird der Ort zu Beginn genau beschrieben:

Der Wald, in dem Lumi, das Luchsmädchen, heranwuchs, hieß Funklerwald. Er war groß, so groß wie der weite Ozean, und sein Blätterdach funkelte in der Sonne, als wäre es aus Seide (Taschinski 2015, S. 7).

In beiden Textstellen tritt ein heterodiegetischer Erzähler auf, der die Situation bzw. den Ort beschreibt, Caspars scheinbare Wut oder Erregung, die ihn die Tür heftig zuschlagen lässt, erfasst und Lumi einführt. Die Geschichte wird präsentiert, man steigt *in medias res* ein und vor allem im Erzähleinstieg in *Funklerwald* deuten sich leise Wertungen an. Insbesondere das Funkeln, das dem Wald auch seinen Namen gibt, lässt positive Assoziationen zu. *Funklerwald* setzt, so die Überschrift vor dem Beginn, mit einem Einstieg ein, der in die Geschichte einführt und vor allem Lumi und ihr Umfeld vorstellt. Caspar dagegen setzt *in medias res* ein; man befindet sich direkt in der Geschichte und zugleich ist dies auch der Wendepunkt, an dem sich das Leben des Jungen verändert.

Von Veränderungen erzählt auch der bereits zitierte Satz-anfang des ersten Bandes der *Familie Flickenteppich*. Emma zieht um, führt in die Situation ein und die Nachfolgebände schließen fast nahtlos an das Ende der Geschichte an. Ben fällt im ersten Teil der Geschichte vom Dach, bricht sich das Bein und der Vater wird zu dem Kochwettbewerb eingeladen. Es ist ein offenes Ende, die Fortsetzung beginnt mit dem Satz „Mein großer Bruder Ben hat einen Gips“ (Taschinski 2020c, S. 7) und setzt nicht nur *in medias res* ein, sondern greift die Episode auf, obwohl bereits vier Wochen vergangen sind.

Satzanfänge werden selten im Literaturunterricht untersucht und noch seltener Satzanfänge in Kinder- und Jugendbüchern. Dabei geben die Satzanfänge nicht nur Hinweise über mögliche intertextuelle Anspielungen, sondern lassen Rückschlüsse auf mögliche literarische Rezeptionskompetenzen zu. Die detaillierten Beschreibungen sind an geübtere Leser:innen adressiert, setzen nicht nur genaues Lesen, sondern auch Verstehen voraus. In ihren Vorlesebüchern formuliert Taschinski ebenfalls detaillierte Satzanfänge. In *Tuuli* heißt es:

Es tröpfelt am Höhlenausgang. Über den Eiszapfen, der wie ein mächtiger Wolfszahn aus dem Felsen wächst, rinnt ein Wassertropfen und fällt, plitsch, zu Boden (Taschinski 2023b, S. 6).

Auch hier beschreibt der Erzähler die Szenerie genau und fordert die Leser:innen heraus. Auch wenn ein lautmalesches Onomatopoetikum das Geräusch beschreibt, muss es aber erkannt und gedeutet werden. Vergleiche erschweren ebenfalls das Verständnis. Demgegenüber erleichtert die Ich-Erzählerin Emma mit kurzen Sätzen den Zugang zu einem selbstständigen Lesen, die nah an der Alltagswelt der Kinder sind.

Werkstattgespräch mit Stefanie Taschinski

Allgemein

Warum schreiben Sie für Kinder? Wo sehen Sie Herausforderungen?

ST: Ob für Kinder oder Erwachsene – Schreiben bedeutet für mich immer eine Versenkung in die Welt meiner Figuren, das Entdecken ihrer Träume und Ängste, der inneren und äußeren Hindernisse, die sich ihnen in den Weg stellen, und dem Glück, wenn es gelingt, das Alleinsein zu überwinden. Hinzu kommt auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung die Herausforderung, sich auf den richtigen Ton für die Geschichte einzustimmen. Kinder, wie Erwachsene spüren sehr genau, wenn es Misstöne gibt – wenn ich etwa als Autorin meine Leser:innen belehre oder nicht halte, was die Geschichte zu Anfang verspricht. In einem Punkt sehe ich meine besondere Verantwortung, die ich als Kinderbuchautorin trage. Mit meinen Geschichten möchte ich Kindern nicht nur die Möglichkeit bieten, Neues zu entdecken, sondern auch sich selbst.

Eine neuere Forderung bzw. Erwartung an KJL betrifft die Darstellung von Diversität, sowohl bspw. im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, kulturelle und soziale Herkunft als auch hinsichtlich verschiedener Beeinträchtigungen. Dabei hat man gelegentlich den Eindruck, dass Figurenensembles und Figuren allzu konstruiert wirken. Wie beeinflusst diese Problematik Ihr Schreiben und wie gehen Sie damit um?

ST: Die Frage, wie es für mich als weiße, mittelalte, privilegierte Autorin möglich sein könnte, mehr Diversität in meine Geschichten einzubinden, beschäftigt mich schon länger. Mir ist es sehr wichtig, mich zu informieren und

weiterzubilden, damit ich sensibilisiert an verschiedene Situationen herantreten kann und die Bildungsarbeit nicht immer auf die Schultern nicht-weißer Personen fällt. Deshalb war ich sehr dankbar, als die Bücherpiraten e.V. in Lübeck auf ihrer diesjährigen Tagung im Februar gleich mehrere Veranstaltungen zu diesem Themenkomplex anboten. In diesem Kontext wurde ich auch auf den sehr inspirierenden Aufsatz „Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors“ von Rudine Sims Bishop, einer afroamerikanischen Literaturprofessorin, aufmerksam. Weiterhin habe ich diesen Sommer zusammen mit dem Lesenetz Hamburg eine Veranstaltung mit der schwarzen Literaturwissenschaftlerin Peggy Piesche organisiert. Der Titel ihres Vortrags lautete „Wahrnehmung – Haltung – Handlung“ und thematisierte, wie wir eine diversitätsbewusste Lesekompetenz und diskriminierungskritische Bildungsarbeit fördern können.

Hier ist nicht der Raum, um inhaltliche Aspekte dieses Themas vertieft zu diskutieren, aber aus den Gesprächen mit Peggy Piesche, die für die Bundeszentrale für politische Bildung tätig ist, sowie der Verlegerin und Autorin Dayan Kodua, habe ich gelernt, wie wichtig es ist, Autor:innen zu unterstützen, die nicht-weiß gelesen werden. Für mehr Diversität im Kinder- und Jugendbuch brauchen wir eine diversere Autorschaft. Statt zu versuchen, Diversität im Kinderbuch mit einem am Reißbrett entworfenem Figurentableau zu erzeugen, könnte es spannend sein, die eigenen Selbstverständlichkeiten in den Blick zu nehmen. Für mein Schreiben bedeutet dies, dass ich mir immer wieder bewusst mache, von welcher Position aus ich schreibe, und wo die Grenzen meiner Erfahrungen hinsichtlich Geschlecht, Hautfarbe, sozialer und kultureller Herkunft verlaufen.

Was bedeutet Vielfalt in der Kinderliteratur für Sie?

Bei der Suche nach schulischen Lektüren fällt uns auf, dass viele der interessanten älteren Kinder- und Jugendfiguren in einem sozial abgesicherten Umfeld leben und oft aufs

*Gymnasium gehen, was wenig mit Lebenserfahrungen von Schülerinnen und Schülern anderer Sekundarschulen zu tun hat. Haben Sie eine Erklärung dafür, warum Autorinnen und Autoren ihre Figuren oft in solchen eher mittelständischen und bildungsnahen Settings konzipieren?
Und: Wie schätzen Sie das für Ihr Schreiben ein? Woher kommen Ihre Figuren und Themen? Woher nehmen Sie Ihre Settings?*

ST: Ich denke, dass die eigene soziale Herkunft eine entscheidende Rolle für die Wahl der beschriebenen Sujets und erzählten Figuren spielt. Im Schreiben bilden wir Autor:innen oft unsere eigenen Erfahrungen nach. Obwohl ich keine einschlägige Studie zu diesem Thema kenne, beobachte ich in meiner Umgebung – so zum Beispiel bei den Elbautor:innen –, dass die Mehrheit der Kolleg:innen aus einem akademisch geprägten Elternhaus stammt, das der (oberen) Mittelklasse zuzuordnen ist. Die Vertrautheit in Bezug auf dieses Milieu spiegelt sich in ihren Erzählungen wider.

Auch in meinen Geschichten finden sich die Prägungen meiner Kindheit und Jugend wieder. Als Tochter eines nicht-akademischen Elternhauses, die später ein humanistisches Gymnasium besuchte und als erste ihrer Familie ein Studium abschloss, habe ich eine starke Sensibilität für soziale Ungerechtigkeit und Ausschlussmechanismen entwickelt. Viele Jahre habe ich dieses „Zwischen den Stühlen sitzen“ als Nachteil empfunden, doch inzwischen habe ich diesen Ort als Ausgangspunkt meiner Geschichten zu schätzen gelernt.

Eine wichtige Rolle spielt Intertextualität in Ihren Büchern. Welchen Einfluss nehmen eigene Lektüren auf Ihr Schreiben? Haben Sie vielleicht Lieblingsautorinnen bzw. Lieblingsautoren?

ST: Es gibt Bücher, die begleiten mich schon mein ganzes Leben. *Krabat* von Otfried Preußler ist eines dieser Bücher. Seit meiner Jugend nehme ich es immer wieder in die

Hand und schlüpfte in Krabats Haut. Ich fege mit ihm die Mehlstube, lerne mit ihm die Zaubersprüche in der Kammer des Meisters, beerdige meinen besten Freund auf dem Dunklen Plan, versuche wegzulaufen und verliebe mich in der Osternacht in die Kantorka. Dieses Buch berührt mich sehr. Ich hoffe, dass es mir auch gelingen wird, ein Buch zu schreiben, das meine Leser und Leserinnen über viele Jahre begleiten wird – wie ein guter Freund, der manchmal mehr von dir weiß als du selbst.

Familie Flickenteppich oder:
Die Vielfalt von Familie im Kinderbuch

Wie sind Sie auf die Idee gekommen, die Bände rund um die Familie Flickenteppich zu schreiben?

ST: In *Familie Flickenteppich* berichtet meine achtjährige Protagonistin Emma aus ihrem Familienalltag, nachdem die Mutter die Familie verlassen hat. Ich erzähle von einer Familie, die, im Unterschied zur Familie Bär aus *Die kleine Dame*, nicht mehr so heil ist.

In meinem Freund:innenkreis gibt es viele Paare, die sich inzwischen getrennt haben; viele Kinder, die in unterschiedlichsten Konstellationen aufwachsen. In zwei Fällen sind es die Väter, die sich um die Kinder kümmern. Das ist, kurz umrissen, der Hintergrund, auf dem die Idee zu „Familie Flickenteppich“ entstanden ist.

Familie spielt nicht nur in Familie Flickenteppich eine wichtige Rolle, sondern in allen Ihren Werken. Was ist Ihnen wichtig, wenn Sie über Familie schreiben?

ST: Die Familie ist unser allererstes Nest. Sie prägt uns für das ganze Leben, ist die Quelle unserer Sehnsüchte und Ängste, die zu erkunden mich immer wieder reizt. In meinen Geschichten finden sich ganz unterschiedliche Konstellationen, die von Schwierigkeiten begleitet werden, aber auch von Momenten des tiefen Glücks und Zugehörigkeit.

Die Familie hat sich im Laufe der KJL verändert. Sie schildern ebenso Probleme – die abwesende Mutter, die Überforderung des Vaters –, bieten aber auch Entlastungsmomente und damit zeigen Sie auch einen anderen Umgang mit Familie. Wie haben Sie sich der komplexen Thematik Familie genähert?

ST: Neben meinen persönlichen Erfahrungen fließen in meine Geschichten auch Beobachtungen aus meinem weiteren Umfeld ein. Ob ich mich mit einer Freundin austausche oder im Zug eine kleine Familienszene miterleben darf – all das inspiriert mich. Überdies ist die Lektüre von familienpsychologischer Literatur eine weitere wichtige Ressource für mein Schreiben. So fächern die Texte von Helge-Ulrike Hyams und Isca Salzberger-Wittenberg wichtige Facetten der Familienthematik auf.

Sie zeigen jedoch nicht nur unterschiedliche Familienmuster, sondern auch Erziehungsstile und Generationen. Warum war es Ihnen wichtig, auch die ältere Generation facettenreich darzustellen?

ST: Familien schweben nicht im luftleeren Raum. Wir nehmen eine bestimmte Position in der Generationenabfolge ein. Als Enkeltochter, Tochter, Mutter, Großmutter füllen wir mehrere Rollen aus. Und ich finde es hoch interessant, wie bestimmte Rollenskripte, die für die jüngere Generation womöglich keine Gültigkeit mehr besitzen, bei der älteren Generation noch weitergelebt werden. So existieren stets mehrere Erziehungsstile nebeneinander, ergänzen sich und stellen einander in Frage.

Emmas, Bens und Jojos Mutter hat die Familie verlassen, um sich selbst zu verwirklichen. Der alleinerziehende Vater ist nach wie vor nicht dominant in der KJL. Gab es Einwände (etwa vom Verlag), die Familie so zu zeigen?

ST: Nein, überhaupt keine.

Welche Rolle spielten beim Schreiben der Bände Familie Flickenteppich Bücher wie Die Kinder aus dem Möwenweg von Kirsten Boie oder die Bullerbü-Geschichten von Astrid Lindgren?

ST: Mit den *Bullerbü*-Geschichten bin ich selbst aufgewachsen und habe sie auch meinen Töchtern vorgelesen. Mit der Reihe *Die Kinder aus dem Möwenweg* bin ich nicht ganz so vertraut. Tatsächlich waren mir für die Konzeption der *Familie Flickenteppich* zwei Aspekte besonders wichtig: Ich wollte einen alleinerziehenden, liebevollen Papa erzählen, denn trotz gegenläufiger Debatte finde ich es wichtig, auch die Erziehungsleistung der Väter anzuerkennen. Zweitens lag es mir am Herzen, mit der Figur Aylin und ihrer Familie ein Stück gelingende, postmigrantische Geschichte in meinen Kosmos einzubauen.

Der geniale Herr Kreideweiß

Möchten Sie uns erzählen, wie Herr Kreideweiß Sie gefunden hat?

ST: Nach über zwanzig Kinderbüchern war es Zeit für mich, eine Schulgeschichte zu schreiben. Denn die Schule nimmt einen zentralen Raum im Leben unserer Kinder ein, und ich wollte diesen Ort mit Magie füllen.

Für meinen Protagonisten, Lukas Kreideweiß, stand ein Lehrer als Vorbild, der meine Töchter an der Grundschule unterrichtet hat. Ihm ist es immer wieder gelungen, die Neugier der Kinder zu wecken. Sein Rezept: eine große Portion Humor, Lernfreude, Bewegung – Grundschulzeit, wie man sie allen Kindern wünscht.

Und Sie nehmen einen Erwachsenen als Hauptfigur? Warum?

ST: Ich würde sagen, dass Lukas ein Erwachsener ist, der seine kindliche Neugier und Freude nicht verloren hat. Aus diesem Grund kann er gleichzeitig seine Rolle als Lehrer

ausfüllen und den Kindern doch auf Augenhöhe begegnen – ein Gefährte, der noch im größten Chaos Sicherheit vermittelt.

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

ST: Die Zusammenarbeit mit den Illustrator:innen gestaltet sich von Projekt zu Projekt ganz unterschiedlich. Ich bin sehr glücklich, dass ich die Künstler:innen für meine Bücher inzwischen wählen kann. Für *Herrn Kreideweiß* habe ich mir sehr bewusst Nikolai Renger ausgesucht. Sein comichafter, witziger Stil passt perfekt zu meiner Geschichte und er hat die Figuren absolut großartig eingefangen.

Sprache

Ihre Romane und Erstlesebücher zeichnen sich durch eine poetische Sprache aus, jedes Wort sitzt und fordert Kinder heraus. Wie wichtig ist es Ihnen? Und welche Rolle spielt der Klang der Sätze?

ST: Sprache ist Klang und Rhythmus und hat einen großen Anteil daran, wie wir eine Geschichte aufnehmen. Aus diesem Grund ist der Sound meiner Geschichte für mich von zentraler Bedeutung. Dies kann ein poetischer sein wie in *Funklerwald* oder ein eher klassischer wie in *Caspar und der Meister des Vergessens*. Erst mithilfe der literarischen Mittel entwickelt ein Stoff seine Substanz und seine ganz eigene Gestalt.

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

ST: Das Schreiben eines Erstleser-Buches findet in einem

reglementierten Rahmen statt. So ist z. B. die Anzahl der Worte pro Satz ebenso vorgegeben wie die Regel, dass in der ersten Lesestufe keine Nebensätze verwendet werden dürfen. Trotz dieser Vorgaben bleibt Spielraum, um über die reine Inhaltsvermittlung hinauszugehen. Schon die Wiederholung von Lautkombinationen oder Alliterationen, die bewusste Wahl der Verben und weniger, ausdrucksstarker Adjektive kann die sprachliche Gestaltung bei aller Einfachheit verdichten und abwechslungsreich gestalten. Auf diese Weise kann sogar ein Erstleser als erster Schritt der Literaturvermittlung gesehen werden.

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

ST: Wie die aktuellen Ergebnisse der IGLU-Studie 2021 zeigen, verfügt inzwischen ein Viertel der Kinder nicht mehr über die notwendige Kompetenz, um einen Text sinnentnehmend zu lesen, und verfehlt den Mindeststandard. Das ist dramatisch und als Kinderbuchautorin sehe ich mich in der Verantwortung, Bücher zu schreiben, die diese Kinder abholen und bei ihren Bemühungen unterstützen. Aktuell arbeite ich an einer Buchidee für Jugendliche, die nur über eine sehr geringe Lesekompetenz verfügen. Denn der Großteil der Erstleseliteratur richtet sich an Grundschüler:innen, während altersgerechte Texte für ältere Kinder fehlen. Auf der anderen Seite sollten wir auch nicht die Kinder aus dem Blick verlieren, die eine gute Lesekompetenz haben. Immerhin sind es 75 % der Kinder, die über eine ausreichende, gute oder sogar optimale Lesekompetenz verfügen. So denke ich, hat auch die sprachlich anspruchsvolle Kinderliteratur absolut ihren Raum und Leserschaft.

Greifen Verlage bzw. Lektoren in die Arbeit ein? Wie erleben Sie die Welt der Kinderliteratur dahingehend?

ST: Ich erlebe die Arbeit mit den Lektor:innen als sehr konstruktiv. Es findet ein wertvoller Austausch statt, der mir dabei hilft, Unstimmigkeiten in der Geschichte aufzuspüren und sprachlich am Feinschliff zu arbeiten. Die einzige Schwierigkeit, der ich manchmal begegne, ist die verstärkte Mitsprache des Vertriebs in Bezug auf die Titelfindung. Glücklicherweise hat sich aber schlussendlich fast immer eine Lösung gefunden, mit der alle Parteien glücklich waren.

In der IGLU-Studie 2021 wird auch bemängelt, dass die Leselust in den Schulen zu kurz kommt. Wie gelingt Ihnen der Spagat zwischen Leselust / Lesefreude und Poetizität?

ST: Meiner Meinung nach gehen Lesekompetenz und Lesefreude Hand in Hand. Ein Kind, das gut lesen kann, wird öfter ein Buch in die Hand nehmen und ein Kind, welches gerne in die Welten der Bücher eintaucht, entwickelt mit der Zeit auch ein Gespür für die sprachliche Gestaltung eines Textes. Unser größtes Problem an den Schulen ist der Zeitmangel. Lehrerinnen und Lehrer haben verschiedenste Anforderungen zu erfüllen. Lernstandserhebungen und Testungen schaffen nicht die Momente, die es für die Förderung der Lesefreude braucht. Hier brauchen wir ein Umdenken. Die Lehrkräfte brauchen deutlich mehr Zeit, um die Kinder kontinuierlich und spielerisch an das Lesen heranzuführen.

Leseförderung

In der IGLU-Studie 2021 werden erschreckende Ergebnisse präsentiert und dennoch reagieren viele mit einem Schultersucken. Ein Aufschrei wie bei PISA 2000 gibt es nicht. Haben sich alle an die schlechten Ergebnisse gewöhnt?

ST: Nein, aber ich habe den Eindruck, dass wir unsere Energien nicht so bündeln, wie es die Situation erfordern würde. Jedes Bundesland strickt seinen eigenen Plan, anstatt zu schauen, was womöglich bei den anderen besser funktioniert. Ich würde mir eine engere Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern wünschen: Ein Austausch an Ideen und Erfahrungen. So könnten zum Beispiel Projekte, die für eine große Verbesserung der Lesekompetenz sorgen, bundesweit eingeführt werden.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die Motivation der Akteur:innen aus der Leseförderung. Gerade angesichts der immensen Aufgabe, vor der wir im Bereich Lesekompetenz stehen, ist es wichtig zu überlegen, wie wir bei den Leseförderern die Begeisterung für ihre Aufgabe lebendig halten können.

Was hat Sie bei den Ergebnissen am meisten erschreckt (wenn man das so sagen darf)?

ST: Fast 70 % der Schüler geben in der IGLU-Studie 2021 an, dass sie gern lesen. Und laut der miniKIM Studie 2020 ist es das Medium Buch, auf das die zwei- bis fünfjährigen Kinder am wenigsten verzichten möchten. Offensichtlich besteht bei den Kindern ein großes Interesse an Büchern und Geschichten. Mich erschreckt, dass es uns bisher nicht gelingt, diese Begeisterung in der Schule in Lesekompetenz zu transformieren.

Was bedeutet für Sie Leseförderung?

ST: Leseförderung bedeutet für mich in erster Linie, Lesefreude zu wecken und die Kinder durch eine angemessene Nutzung digitaler Medien – sprich: einer stark reduzierten Medienzeit – in die Lage zu versetzen, den komplexen Vorgang des Lesens zu erlernen.

Was muss sich in Deutschland ändern? Und was können wir machen?

ST: Aus meiner Sicht brauchen wir dringend mehr Aufklärung über die negativen Auswirkungen, die die Nutzung digitaler Medien für Kinder unter fünf Jahren mit sich bringt. Eltern denken oft, sie bereiten ihre Kinder gut auf die Schule vor, wenn sie es schon früh an Tablet und Handy heranzuführen. Über die Konsequenzen, die die digitale Reizüberflutung auf das kindliche Gehirn hat, sind die wenigsten informiert.

Die Leseförderung sollte zudem systematisch in die frühkindliche Bildung eingebunden werden. Kooperationen mit Kinderärzt:innen, wie sie z. B. in Hamburg im Rahmen des Projekts Buchstart 1 stattfinden, sollten auch in anderen Bundesländern umgesetzt werden. So können Familien mit ins Boot der Leseförderung geholt werden. Denn neben Kita und Schule bleibt die Familie die zentrale Säule für das Bildungskapital der Kinder. Wenn wir die Lesekompetenz nachhaltig verbessern wollen, wird dies nur mit einer Stärkung der Elternbildung gelingen. Hierbei halte ich einen Dialog auf Augenhöhe für unerlässlich, der mir in der Debatte über „bildungsferne Milieus“ häufig fehlt.

Ich werde von Studierenden oft gefragt, warum Lesungen so wichtig sind. Wie erleben Sie Lesungen? Und warum sind diese vor allem für Kinder so wichtig?

ST: Autorenlesungen sind ein sehr wirkungsvolles Instrument der Leseförderung. Sie ermöglichen allen Kindern ein positives Bucherlebnis ganz ohne Leistungsdruck. Sie erfahren nicht nur den großen Zauber des Vorlesens, sondern können sich mit dem Menschen austauschen, der sich die Geschichte ausgedacht hat. Sie können Fragen zu Figuren stellen, lernen etwas darüber, wie ein Buch entsteht und mit welchen Schwierigkeiten Autor:innen beim Schreiben zu kämpfen haben!

Nach Lesungen erhalte ich von Lehrer:innen regelmäßig die Rückmeldung, dass ihre Klasse sich im Anschluss an die Begegnung hochmotiviert ans Lesen gemacht hat – wohlgermerkt inklusive der Kinder, die die größten Schwie-

rigkeiten beim Lesen haben. Die Lesung hat ihnen einfach Lust gemacht zu lesen.

Wie Leseförderung gelingen kann

von Stefanie Taschinski

Die am besten verborgene und sozialwirksamste Erziehungs-investition ist die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie (Bourdieu 1992)

Die Ergebnisse des aktuellen IQB-Bildungstrends 2021¹³ sowie der Internationalen IGLU-Studie 2021¹⁴ haben die Akteur:innen, die im Bereich der Leseförderung forschen oder sich engagieren, nicht überrascht. 25,4 % aller Grundschüler, die heute die vierte Klasse abschließen, erreichen im bundesdeutschen Durchschnitt nicht mehr den Mindeststandard (Kompetenzstufe III) im Bereich Lesen. Bereits vor der Pandemie-Zeit zeichnete sich bezüglich der Lesekompetenz von Grundschüler:innen ein Abwärtstrend ab. Die langanhaltenden Schulschließungen der Corona-Zeit haben diese Situation trotz Online-Unterrichts noch einmal dramatisch verschlechtert.

Bevor im Folgenden die wichtigsten Ursachen für diesen massiven Lernrückgang betrachtet werden, möchte ich Sie zu einem Gedankenexperiment einladen:

Erinnern Sie sich noch daran, wie es war, nicht lesen zu können? Als Ihnen die Buchstaben nicht vertraut waren? Ich habe Ihnen hier den Ausschnitt eines Märchens aufgeschrieben. Bitte versuchen Sie, den Text einmal laut vorzulesen. Die „Übersetzung“ habe ich Ihnen an das Ende dieses Vortrags gehängt.

13 Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht> [Stand: 04.03.2024].

14 Siehe: ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/iglu-2021 [Stand: 04.03.2024].

In alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat,
lud ein König, dessen Königreich waren alle Flüge
und Flüge, aber die jüngste war so schön, dass die Sonne
sah, die dort so viel größer war, sie von tausenden
Walden in die Luft hob

Es gelingt Ihnen nicht? Sie verstehen nicht, was der Text sagen will, geraten ins Stocken und wissen nicht weiter? Stellen Sie sich nun noch vor, Ihre ganze Klasse hört zu und Ihr Lehrer sitzt vorn am Lehrertisch, vielleicht sogar mit aufgeklapptem Kalender, und notiert sich eine Zensur. Keine angenehme Situation, die für viele unserer Kinder jedoch Alltag ist. Wer könnte vor diesem Hintergrund nicht nachvollziehen, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten Situationen meiden, in denen sie in die Verlegenheit geraten, vorlesen zu müssen. Ja, dass sie spätestens nach der vierten Klasse, wenn sie den Stempel „sehr schwache Leser:innen“ aufgedrückt bekommen haben, einen großen Bogen um alles machen, was mit dem Lesen zu tun hat.

Die hier beschriebene Situation betrifft, wie uns die Studien deutlich zeigen, insbesondere Kinder aus ärmeren Familien und/oder mit einer nicht-deutschen Familiensprache. Sie erreichen signifikant schwächere Leseleistungen als ihre sozial und ökonomisch besser gestellten Mitschüler:innen. So beträgt der Rückstand der Kinder aus Haushalten mit weniger als 100 Büchern gegenüber denen mit mehr als 100 Büchern etwa ein ganzes Schuljahr. Aufgrund des deutlich geringeren kulturellen Kapitals, das ärmeren Familien zur Verfügung steht, können diese ihre Kinder in weit geringerem Maße auf die Anforderungen des Leselernprozesses vorbereiten.

Bourdieu betont bezüglich des kulturellen Kapitals – und ich möchte an dieser Stelle die Lesekompetenz als eine Form des kulturellen Kapitals beschreiben –, dass dieses grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung voraussetzt. Dies bedeutet, dass niemand dem lernenden

Kind die Mühen des Lesenlernens abnehmen kann – keine Lehrerin, kein Lesepate und auch keine App.

Wenn wir Lesen lernen, wird dieser hochkomplexe Vorgang im wahrsten Sinne des Wortes in unserem Gehirn verinnerlicht. Denn wie Maryanne Wolf in ihrem Buch *Schnelles Lesen, langsames Lesen* (Wolf 2019) beschreibt, ist eine Grundvoraussetzung für das Lesenlernen die Ausbildung des Leseschaltkreises. Für diesen bedarf es der Vernetzung unterschiedlicher Hirnbereiche, zu denen das Sehen, die Sprache, die kognitive Informationsverarbeitung sowie der motorische und affektive Bereich gehören.

Das Zeitfenster für diese neuronale Verschaltung, die eine unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb der Lesekompetenz ist, steht in den ersten 2.000 Lebenstagen des Kindes weit offen. Kinder, die von frühester Kindheit mit Bilderbüchern und Geschichten, mit liebevollen Vorlesemomenten, Reimen, Liedern und vielfältigen Bewegungs-, Spiel- und Kreativangeboten aufwachsen, haben die allerbesten Voraussetzungen, um die schulischen Anforderungen ohne große Hürden zu meistern.

Hierbei betont Wolf, dass die Nutzung von Handys, Tablets und Co. für Kinder unter fünf Jahren auf ein Minimum reduziert werden sollte. Und der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte fordert in seiner Erklärung zum Safer Internet Day im Februar 2022: „Bildschirmfrei bis 3“¹⁵.

Die Realität sieht jedoch anders aus. Die miniKIM-Studie¹⁶ aus dem Jahr 2020 stellt fest, dass Kinder im Alter zwischen zwei und fünf Jahren heute in Haushalten mit einem sehr breiten Repertoire an Mediengeräten aufwachsen. Schon 17 % der Zwei- bis Fünfjährigen spielen regelmäßig digitale Spiele. 30 % nutzen das Tablet mindestens einmal wöchentlich und 37 % der Kinder nutzen Handy oder Tablet regelmäßig, um Fotos oder Filme zu sehen.

Die Zeitspanne, die drei- bis fünfjährige Kinder pro Tag mit digitalen Medien verbringen, betrug laut Wolf – für die

15 www.bvjk.de/politik-und-presse/nachrichten/300-2023-02-06-safer-internet-day-am-07-februar-2023 [Stand: 04.03.2024].

16 www.mpfs.de/de/studien/minikim-studie/2020/ [Stand: 04.03.2024].

USA – durchschnittlich vier Stunden. Die amerikanische Forscherin schreibt:

Im Bann der schwindelerregenden Möglichkeiten, die sich ihrer Aufmerksamkeit auf dem nächstbesten Bildschirm eröffnen, lassen sich kleine Kinder rasch von unablässiger Reizeinwirkung gefangen nehmen, gewöhnen sich daran und werden peu à peu abhängig.

Im Kindergarten und später in der Schule kommt dieser „Grashüpfer-Geist“ schnell an seine Grenzen. So wird jede Seite, die in der Schulzeit oder später gelesen werden muss, jede Textaufgabe, jeder schriftliche Arbeitsauftrag zur Herausforderung oder gar zur Qual. Durch die negativen Auswirkungen, die ein nicht altersgerechter Medienkonsum auf das kindliche Gehirn hat, werden die Ungleichheiten, die auf soziale Faktoren zurückgehen, noch einmal erheblich verstärkt. So stehen die einen Kinder mit einem gut ausgebildeten Leseschaltkreis in den Startlöchern ihrer Leselernreise, während die anderen noch nicht einmal ihren Koffer gepackt haben.

Die Leseförderung kämpft also nicht nur mit den Folgen der großen sozialen Ungleichheit in unserer Gesellschaft, sondern überdies mit den Kollateralschäden einer ungesteuerten Digitalwirtschaft, die uns und unsere Kinder auf allen Kanälen umwirbt und tiefe Spuren in den Gehirnen der Kinder hinterlässt.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob Leseförderung überhaupt gelingen kann. Und ob wir es schaffen, die 25,4% der Kinder, die heute unter dem Mindeststandard liegen, aufzufangen und mit ihnen gemeinsam doch noch eine Lesekompetenz zu erreichen, die sie in die Lage versetzt, Texte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, sich Informationen zu erschließen und vielleicht sogar mit Haut und Haar in eine Geschichte einzutauchen?

Im Feld der Leseförderung bin ich weder als Forscherin, Lehrerin noch als Politikerin positioniert, sondern als Kinderbuchautorin und Netzwerkerin. Ich komme aus der Praxis und habe in den vergangenen Jahren Hunderte von

Lesungen in Schulen und Bibliotheken durchgeführt. In diesem Rahmen habe ich viele Beobachtungen gemacht und Gespräche bezüglich der Frage geführt, was Leseförderung gelingen lässt – wie zum Beispiel die Hamburger Erfolge zeigen – und was wir vermeiden sollten.

Wie ich bereits erläutert habe, findet die Ausprägung des Leseschaltkreises in den ersten fünf Lebensjahren des Kindes statt. Deshalb ist es wichtig, dass eine systematische, altersgerechte Leseförderung auch schon im frühkindlichen Bereich verankert wird. Hierfür braucht es qualifizierte Erzieher:innen ebenso wie informierte, lesebegeisterte Familien, die ihre Freude an Geschichten und Reimen, Erzähltem und Gesungenem kontinuierlich an die Kinder weitergeben.

Dabei ist es hilfreich, wenn wir für unsere Kinder tatsächlich Vorbilder sind. Denn warum sollten Kinder ein Buch, eine gedruckte Zeitschrift oder einen Comic in die Hand nehmen, wenn sie in ihrem Umfeld nie Erwachsene sehen, die dies tun? Wenn alle Großen von früh bis spät auf ihr Handy schauen? Ja, ich denke, es geht nicht nur darum, die Digitalzeit der Kinder im Blick zu behalten, sondern auch unsere eigene. Wie oft ist mein Blick für das Kind frei? Wie oft bin ich mental wirklich beim Kind, meiner Kindergruppe oder Klasse – und wie oft checke ich zwischendurch meine Nachrichten?

Die Basis für eine gelingende Leseförderung ist, wie bei jedem Lernprozess, die interpersonelle Beziehung. Diese kann nur entstehen, wenn wir mit unserer ganzen Person in den Kontakt gehen.

So können meine Lesungen als Autorin auch nur dann gelingen, wenn ich mit meiner vollen Aufmerksamkeit dabei bin.

Autorenlesungen sind ein mächtiges Instrument der Leseförderung. So ermöglichen sie allen Kindern ein positives Bucherlebnis ganz ohne Leistungsdruck. Sie erfahren nicht nur den großen Zauber des Vorlesens, sondern können sich mit dem Menschen austauschen, der sich die Geschichte ausgedacht hat. Sie können Fragen zu Figuren stellen, lernen etwas darüber, wie ein Buch entsteht und mit welchen

Schwierigkeiten Autor:innen beim Schreiben zu kämpfen haben!

Nach Lesungen erhalte ich von Lehrer:innen regelmäßig die Rückmeldung, dass ihre Klasse sich im Anschluss an die Begegnung hochmotiviert ans Lesen gemacht hat – wohlgemerkt inklusive der Kinder, die die größten Schwierigkeiten beim Lesen haben. Die Lesung hat ihnen einfach Lust gemacht zu lesen.

Leseförderung heißt in meinem Verständnis immer, die Lesefreude des Kindes zu wecken. Damit das gelingt, hole ich das Kind dort ab, wo es steht, und biete angemessenen Lesestoff und Unterstützung. Auch wenn Testungen und Vergleichsarbeiten wichtige Elemente für die Lernstandsanalyse darstellen, sind sie wohl kaum geeignet, um Kinder für das Lesen zu begeistern. Regelmäßige, tägliche Vorlesezeiten, aktuelle Kinderliteratur, in der sich unsere diverse Schülerschaft repräsentiert sieht, eine schön gestaltete Lesecke, Besuche in der Bibliothek, Bücherkisten, Büchertausch, Schreibwerkstätten und Lesefeste, an denen die ganze Schule beteiligt ist – dies sind einige der Bausteine, die wir brauchen, um eine vielfältige Leseförderkultur zu etablieren.

Im aktuellen IQB-Bildungstrend konstatieren die Autor:innen, dass von allen Bundesländern Hamburg die größte Erfolgskurve verzeichnet. Weiter schreiben sie, dass sie nicht mit Sicherheit feststellen konnten, ob dies mit der Strategie einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu tun habe. Mein Eindruck ist, dass dieser Erfolg auf mehrere Faktoren bzw. Akteur:innen zurückzuführen ist:

- Eine Schulpolitik, die Ressourcen konsequent nach Förder-Bedarf an die Schulen verteilt. Hierbei steht in Hamburg der Bereich der Leseförderung ganz oben auf der Agenda der Politik. Als eine wichtige Maßnahme wurde die erfolgreiche Fördermaßnahme „Leseband“ bisher in 80 Grundschulen eingeführt. (Das Leseband beinhaltet eine tägliche Lesezeit von 20 Minuten.)

- Neben den staatlichen Institutionen gibt es ein breites Spektrum an Akteur:innen, die sich gemeinsam (!) für die Leseförderung einsetzen. Allen voran der Verein Seiteneinsteiger e.V. – der meiner Meinung nach maßgeblich für das erfolgreiche *Hamburger Modell* mit verantwortlich ist. (s. Buchstart 1, Buchstart 4,5, und besonders spannend: das E-Learning-Modul Literacy für Erzieher:innen und vieles mehr!)
- Die Hamburger Erklärung.
- Das Hamburger Lesenetz, in dem 65 Hamburger Leseförderinitiativen vernetzt sind, die sich regelmäßig zum Austausch treffen und in allen Stadtteilen vielfältige, inklusive Angebote bereitstellen.
- Das Hamburger Netzwerk Elbautor:innen, das ich 2017 mitgegründet habe und in welchem heute mehr als 50 Kinder- und Jugendbuchautor:innen organisiert sind. Mit unseren Aktionen, Werkstätten, Vorträgen, Lesungen und Kooperationen wie der HalloHambuch, dem BuchEntdeckertag usw. leisten wir als Autoren einen lebendigen Beitrag zur Leseförderung.
- Hinzu kommen die Kinderbuchverlage, das Hamburger Kinderbuchhaus, die Förderer, die Öffentliche Bücherei, das Junge Literaturhaus und mehrere breitaufgestellte Kinder-Literatur-Feste, wie z. B. das Hamburger Vorlesevergnügen, das Seiteneinsteiger Lesefest und die Südlese.

Dieser Abriss soll genügen, um zu verdeutlichen, dass wir für eine gelingende Leseförderung eine breite, gesellschaftliche Allianz brauchen. Die Aufgabe ist groß und der Lehrermangel verschärft vielerorts die bestehenden Probleme. Dennoch dürfen wir unser Ziel, dass jedes Kind lesen lernen muss, nicht aus den Augen verlieren. Ganz gleich, wo eine Lesereise beginnt, suchen Sie nach den Themen und Geschichten, die die Kinder interessieren und begeistern.

Mit diesem Beitrag möchte ich nicht nur informieren, sondern auch dazu aufrufen, selbst aktiv zu werden. Werden Sie Botschafter:in für Lesebegeisterung! Zeigen wir den

Kindern, dass zwischen den Buchdeckeln ein kostbarer Schatz auf sie wartet, der alle Mühen wert ist.

Die „Übersetzung“: In alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, dessen Töchter waren alle klug und schön, aber die jüngste war so schön, dass die Sonne selber, die doch so vieles gesehen hat, sich verwunderte, sooft sie ihr ins Gesicht schien. (Grimms Märchen, *Der Froschkönig*)

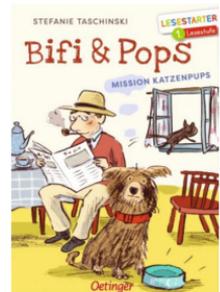
Literaturdidaktische Annäherungen – Literarisches Lernen mit Vorlesegesprächen. Zu *Bifi & Pops. Mission Katzenpups*

von Celina Mutschal

Das Erstlesebuch *Bifi & Pops. Mission Katzenpups* von Stefanie Taschinski aus dem Jahre 2019 umfasst 64 Seiten. Es wurde von Susanne Göhlich illustriert und stammt aus dem Oetinger Verlag. Hier wird es zu den Lesestartern der ersten Lesestufe zugeordnet und richtet sich an sechs- bis siebenjährige Kinder.

Inhalt

Bifi und Pops sind beste Freunde, auch wenn sie sehr verschieden sind (vgl. Taschinski 2019, S. 5). Eines Morgens ist Bifis Futternapf leer und als es zudem verdächtig nach Katzenpups riecht, wird Bifi bewusst, dass ein Futterdieb unterwegs ist (vgl. ebd., S. 8ff.). So macht er sich auf die Suche, indem alle Katzen in der Straße eine Pupsprobe abgeben müssen (vgl. ebd., S. 19, 33, 38). Als Pops' Mahlzeit auch mittags verschwunden ist, machen sich Herrchen und Hund gemeinsam auf den Weg zur Aufklärung der Geschehnisse (vgl. ebd., S. 26). Sie möchten ihren Nachbarn vorwarnen, als eine dünne Katze bei ihm hervorschaut (vgl. ebd., S. 38). Diese muss vor Schreck pupsen und wird so als Futterdieb entlarvt. Zum Abschluss kocht Pops erneut, aber diesmal für alle drei (vgl. ebd., S. 41).



Begründung der Buchauswahl

Das Erstlesebuch von Taschinski eignet sich hervorragend

für ein Vorlesegespräch, da es sich um eine lebendige Tier-Menschgeschichte handelt, die die Kinder auf eine spannende Reise einlädt. Stefanie Taschinski selbst beschreibt ihre Erstlesebücher als „überrasch[end], herausforder[nd], [...] unterhaltsam und ernst“ (Leo 2019, o.S.). Auffallend hierbei ist, dass die Leser:innen zum einen die Außensicht des Hundebesitzers Pops miterleben und zum anderen einen Einblick in die Gedanken und Gefühle des Hundes Bifi erhalten. Diese beiden Perspektiven stehen dabei zumeist kontrovers zueinander, denn während Pops Bifi als „faule[n] Hund“ (Taschinski 2019, S. 6) wahrnimmt, bewacht dieser eigentlich das Haus. Somit unterscheiden sich die beiden Freunde, sodass die verschiedenen Denk- und Verhaltensweisen nachvollzogen werden müssen. Der Hund erhält eine eigene Stimme, die nur die kindlichen Leser wahrnehmen können. Auf lustige Art und Weise kommentiert er Pops, wie zum Beispiel mit „Blitzmerker!“ (ebd., S. 40). Im Allgemeinen weist das Buch Komik als zentrales Element auf, denn Bifi errät das Rätsel anhand von Katzenpupsen. Bereits der Titel „Mission Katzenpups“ zieht die Kinder magisch an. Kinder empfinden dieses Thema vor allem als interessant und lustig, da die Erwachsenen so selten darüber sprechen und es so zu einem geheimnisvollen Thema wird (vgl. Ullmann 2015, S. 57). Die Kinder des Vorlesegesprächs finden solche Art von Witzen ebenfalls noch lustig, weswegen dieses Erstlesebuch ihnen witzige Momente bescheren wird.

In Hinblick auf die sprachliche Gestaltung weist dieses Erstlesebuch viel Potenzial auf. Es wird eine leicht verständliche Sprache genutzt, die jedoch nicht monoton wirkt. Der Einsatz verschiedener Stilmittel, wie zum Beispiel Oppositionen („Bifi hat vier Beine / Pops hat nur zwei“; Taschinski 2019, S. 5), Parallelismen („Es duftet nach Kaffee. / Es duftet nach guter Laune“; ebd., S. 7), Wiederholungen („Aber Pops hört gar nicht zu“; ebd., S. 9, 21), anaphorische Satzanfänge („Bifis Nase zuckt. / Bifis Nase bebt“; ebd., S. 39) und Metaphern („Da geht Pops ein Licht auf“; ebd., S. 40), erleichtern den Kindern das Verstehen des Buches und regen bereits zum literarischen Lernen an.

Der Wortschatz der Kinder wird durch ungewöhnliche und schwierigere Wörter erweitert. Die Verwendung verschiedener Satzzeichen sorgt für Emotionen und Spannung. Die Detektivgeschichte ist übersichtlich und kurz gehalten, so dass die Erstleser:innen nicht überfordert werden. Durch die Unterteilung in fünf Kapitel wird eine strukturierte Leseerfahrung ermöglicht.

Die farblich harmonisierenden Illustrationen begleiten den Text. Sie demonstrieren die Gefühle der Figuren durch passende Mimik und Gestik, wodurch das Textverstehen erleichtert und die Perspektivübernahme gefördert wird. Neben schwierige Begriffe wie „Olive. [...] Uhu.“ (ebd., S. 34) werden passende Bilder gesetzt, die die Kinder ebenfalls beim Textverstehen unterstützen.

Durch das Nutzen von Leerstellen, zum Beispiel als Bifi sich fragt, welche Katze der Dieb ist (vgl. ebd., S. 13), werden den Kindern Freiräume zum Nachdenken und Reflektieren eingeräumt. Zusätzlich besitzt das Buch Szenen mit Irritationspotenzial, beispielsweise als Pops' Pfanne erneut leer ist (vgl. ebd., S. 24). Die Schüler:innen können hier Vermutungen über die Gründe äußern, wobei die Deutungsspielräume offengelassen werden. Zudem ermöglicht dieses Erstlesebuch eine literarische Anschlusskommunikation, indem über die Gefühle und Gedanken von Bifi sowie über die Beziehung zwischen Bifi und Pops gesprochen werden kann, wodurch die Umgangsweise mit Tieren thematisiert wird.

Insgesamt zeigt das Buch, dass trotz all der Verschiedenheiten „Pops [Bifis] bester Freund“ (Taschinski 2019, S. 5) ist und sie abschließend gemeinsam das Rätsel lösen können. Stefanie Taschinski hat somit ein Buch kreiert, das das Anderssein und die Akzeptanz in den Vordergrund stellt, ohne dabei mit dem Zeigefinger zu moralisieren.

Analyse des Vorlesegesprächs

Das Buch wurde ausgewählt, da es sich um ein anspruchsvolles und ästhetisch ansprechendes Erstlesebuch handelt, das viel Gesprächspotential bietet. Die Gesprächsim-

pulse für das Vorlesegespräch orientieren sich ebenfalls an den fünf Impulsen nach Spinner (vgl. Spinner 2019). Die Schüler:innenaussagen während des Vorlesegesprächs werden in Hinblick auf das literarische Lernen analysiert und anhand der elf Aspekte literarischen Lernens und der Kompetenzen nach Spinner bewertet.

Einige Kompetenzen erwerben die Lernenden auch in diesem Buch während des gesamten Vorleseprozesses. Da das Erstlesebuch vorgelesen wird, erwerben die Schüler:innen die Kompetenzen „Literarisches Lernen schließt Hören ein“ (Spinner 2007, S. 3) und „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (ebd., S. 8). Zudem werden die Kompetenz „Zum literarischen Lernen gehört eine besondere Gesprächskultur“ (ebd., S. 5) und der Aspekt „Mit dem literarischen Gespräch vertraut sein“ (Spinner 2012, S. 30) automatisch berücksichtigt, da es sich um ein Vorlesegespräch handelt. Das Erstlesebuch handelt von sprechenden Tieren, weshalb der sechste Aspekt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (Spinner 2006, S. 10f.) als auch die achte Kompetenz „Literarische Texte regen ein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit an“ (Spinner 2007, S. 9) dauerhaft angesprochen werden. Aus diesem Grund werden diese Kompetenzen im Folgenden nicht permanent aufgeführt, da sie durchgängig erworben werden.

Zu Beginn werden Gegenstände auf dem Tisch in der Mitte des Sitzkreises verteilt, die den Handlungsablauf der Geschichte symbolisieren sollen. Dabei handelt es sich um einen Stoffhund, der Bifi darstellen soll, eine Dose Katzenfutter, die auf das verschwundene Essen und die Katze hinweisen soll, eine Lupe, die für die Detektivgeschichte steht, und Handschellen, die das Verbrechen symbolisieren sollen. Die Schüler:innen sollen Vermutungen anstellen, wie die Geschichte mit Hilfe der Gegenstände ablaufen könnte:

- 1 **Gesprächsleiterin: Schau dir mal die Sachen auf dem Tisch an. Die haben**
- 2 **alle etwas mit unserer Geschichte zu tun. Hast du eine Idee, worum es in**
- 3 **der Geschichte gehen könnte?**

- 4 **Schüler:in:** Mit den Handschellen. Vielleicht, dass
der Hund in das Hundefängnis
5 muss.
6 **Schüler:in:** Es gibt kein Hundefängnis.
7 **Schüler:in:** Doch. Im Buch gibt es das.
8 **Schüler:in:** Auch mit der Handschelle. Dass ein
Dieb ausgebrochen ist und die
9 Polizei den fesselt.
10 **Schüler:in:** Dass da Detektive sind wegen der
Lupe. Weil Detektive haben immer
11 Lupen, damit untersuchen die alles.
12 **Schüler:in:** Also der Hund gehört zur Polizei und
der Besitzer vom Hund hat dem
13 ein Hundeknochen gekauft und Katzenfutter für
seine Katze und der Polizeihund,
14 der bringt dem Polizisten immer die Lupe und die
Handschellen.
- 14 **Gesprächsleiterin:** Ich gebe dir einen Hinweis.
Das Buch heißt „Bifi & Pops
15 **– Mission Katzenpups.“**
16 **Schüler:in:** Der Hund spielt mit dem Menschen
und da stand auf einem
17 Katzenfutter, das ist runtergefallen und dann
musste der Hund von dem
18 Katzenzeug pupsen.
19 **Förderkind 1:** Ein Dieb gibt zu gucken wo die
Katze – die Pupskatze. Der muss
20 die so fangen und muss sowas machen mit die –
Experiment oder so mit Lupe.
21 Dann muss die so was machen mit dieser Katze
so. Und dann hat die Katze nie
22 wieder gepupst.
23 **Gesprächsleiterin:** Okay, dann schauen wir mal.

Diese Frage aktiviert das Vorwissen, aber auch die Imaginationsfähigkeit der Schüler und bietet den ersten Gesprächsanlass. Sie kann sowohl dem ersten Impulstypus „Aktivierung der eigenen Erfahrungen“ als auch dem fünf-

ten Typus „Interpretationsfragen“ zugeordnet werden. Die Schüler sollen die Gegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen und den Handlungsablauf der Geschichte vermuten bzw. interpretieren.

Der erste Schüler greift die Handschellen auf und verbindet diese mit einem Gefängnis. Er weist darauf hin, dass der Hund in ein Hundegefängnis gehen könnte (Z. 4). Dem widerspricht der nächste Schüler, indem er behauptet, dass es kein Hundegefängnis gebe (Z. 5). Der Schüler stellt wiederum die These auf, dass die Literatur solche Fantasien zulässt (Z. 6). Hier werden bereits der sechste Aspekt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (Spinner 2012, S. 28) und die Kompetenz „Literarische Texte regen ein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit an“ (Spinner 2007, S. 3) thematisiert, da die Literatur das Fiktionale und den Realitätsbezug miteinander verknüpft und die Schüler sich aufgrund dessen mit der Fiktion und der Realität auseinandersetzen müssen. Der zweite Schüler hat diesen Aspekt bereits verinnerlicht.

Die nächste Aussage bezieht sich erneut auf die Handschellen, indem diese mit der Polizei und Jemanden-in-Gewahrsam-Nehmen verknüpft werden (Z. 7f.). Der nächste Schüler bezieht sich auf die Lupe und interpretiert, dass diese für eine Detektivgeschichte stehen könnte (Z. 9f.). Hierbei wird ersichtlich, dass der Aspekt „[...] Metaphorische[...] und symbolische[...] Ausdrucksweisen verstehen“ (Spinner 2012, S. 29) und die Kompetenz „Für das literarische Verstehen ist die Erschließung symbolischer Bedeutung wichtig“ (Spinner 2007, S. 3) auftauchen, da der Schüler die Lupe als Symbol mit einem anderen inhaltlichen Element in Verbindung setzt – einem Detektiv, der einen Fall untersucht.

Während die bisherigen Schüler Bezug zu lediglich einem Gegenstand nehmen, verknüpft der nächste Schüler die verschiedenen Gegenstände miteinander. Er sieht den Hund als einen Polizeihund an, der einem Polizisten mit Hilfe von Handschellen und der Lupe aushilft (Z. 11ff.).

Um den Schülern weiterzuhelfen, gibt die Gesprächsleitung einen Hinweis auf die Geschichte, indem sie den Titel

vorliest (Z. 14f.). Hierdurch verlagert sich der Fokus und die Schüler fokussieren sich nun auf den Pups. Die erste Aussage bezieht sich auf die Unverträglichkeit von Katzenfutter für Hunde, wodurch der Hund pupsen muss (Z. 16ff.). Das Förderkind vermutet, dass ein Dieb Experimente mit einer Katze mit Hilfe der Lupe durchführt, wodurch sie aufhört zu pupsen (Z. 18ff.). Es wird ersichtlich, dass auch das Förderkind bereits die Symbolhaftigkeit der Lupe wahrnimmt und diese mit einem Experiment verknüpft.

Insgesamt wird der Aspekt „Narrative Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2012, S. 28) benötigt, um mit Hilfe der Gegenstände eine Geschichte entwerfen zu können. Es wird deutlich, dass viele Schüler:innen hierbei noch Schwierigkeiten haben, da sie sich lediglich auf einen Gegenstand konzentrieren.

Die Geschichte wird nun durch die Gesprächsleiterin vorgelesen. Nachdem Bifi seinen leeren Napf entdeckt (vgl. Taschinski 2019, S. 9), werden die Schüler:innen gefragt, aus welchem Grund Bifis Napf leer sein könnte:

- 23 **Gesprächsleiterin: Hast du eine Vermutung, wieso Bifis Napf leer ist?**
- 24 **Schüler:** Bestimmt, weil der schon alles aufgeessen hat. Nachmittags.
- 25 **Schüler:** Also der Hund, der hat ja geschlafen und dann ist die Katze, die können
- 26 ja ganz leise schleichen mit ihren Pfoten und springen und dann hat die gefressen
- 27 die Fleischbällchen, weil Katzen – das weiß ja jeder – fressen Fische, deswegen
- 28 auch Fleischbällchen. Und dann, weil die so viel gefressen hat, musste die pup-
- 29 sen.
- 30 **Förderkind 1:** Das wollte ich sagen, aber K5 auch was so vergessen hat. Er hat
- 31 vergessen zu sagen, die Katze – wie heißt die nochmal?
- 32 **Schüler:** Die hat gar keinen Namen.
- 33 **Förderkind 1:** Die Katze, die pupst, die hat

- 34 zuerst die Futter gegessen und dann
hat die so leise gegangen und dann hat die
Hund gesehen. Das ganze Futter ist
35 gar nicht mehr da.
36 **Schüler:** Das meinte ich mit den Sachen.
37 **Gesprächsleiterin:** F2, hast du vielleicht auch
eine Idee, wieso der Napf leer ist?
38 **Förderkind 2:** Weiß nicht.
39 **Schüler:** Das Gleiche wie T. Und ich wünschte
mir, dass mein Hund auch
40 sprechen kann. Also das in echt. Ist blöd, dass
die das nicht können.
41 **Schüler:** Wow, das wäre echt cool.
42 **Schüler:** Ich glaube auch, dass eine Katze das
Futter geklaut hat.

Diese Frage zielt auf den letzten Impulstypus, die Interpretationsfrage, ab. Die Schüler sollen die Bezüge innerhalb der Erzählung interpretieren und den Text erschließen (vgl. Kruse 2007, S. 5). Sie werden somit konkret nach den Handlungsmotiven der literarischen Figuren gefragt. Einige Schüler schaffen es bereits, die Handlungslogik der Geschichte aufzugreifen und Bezüge im Text deutend miteinander in Verbindung zu bringen. Sowohl die Katze als auch der in dem Titel genannte Begriff des Pupses werden in der Interpretation einiger Schüler aufgenommen (Z. 25ff.). Der letzte Schüler bezieht obendrein den Diebstahl mit ein, welcher bereits im Voraus durch die Gegenstände thematisiert wurde (Z. 42). Lediglich die Antwort des ersten Schülers, dass der Hund das Futter bereits nachmittags aufgefressen hat (Z. 24), entspricht nicht der Handlungslogik der Geschichte, da Pops gerade erst das Frühstück vorbereitet hat.

Zudem bringen die Schüler ihr Vorwissen mit ein, indem sie thematisieren, welches Futter Katzen konsumieren (Z. 27). Das Förderkind versucht die erste Aussage eines anderen Schülers zu erweitern, vergisst jedoch den Namen der Katze (Z. 30f.). Als ein weiterer Schüler ihn darauf hinweist, dass die Katze namentlich noch nicht erwähnt wurde (Z.

32), führt das Förderkind fort, dass die Katze, nachdem sie das Futter aufgefressen hat, leise davongeschlichen ist (Z. 33ff.). Es wird deutlich, dass das Förderkind indirekt die Aussage des ersten Schülers inhaltlich wiederholt. Hier stellt sich die Frage, ob das Förderkind den Inhalt verstanden hat, da es diesen mit anderen Worten wiedergibt als der erste Schüler, oder ob es lediglich die Aussage wiederholt, um sich in das Gespräch einzubringen. Da dieses Förderkind jedoch Defizite im Bereich der Sprache aufweist, wird aufgrund der anderen Wortwahl vermutet, dass die Interpretation von ihm selbst stammt.

Abschließend spricht die Gesprächsleiterin das zweite Förderkind an, um nachzufragen, ob es eine Vermutung bezüglich des leeren Napfs hat (Z. 37). Dieses kann jedoch keine Antwort geben (Z. 38). Die Nachfrage wurde gestellt, um zu überprüfen, ob das Förderkind dem Inhalt folgen kann und sich lediglich nicht am Gespräch beteiligt oder ob Verständnisschwierigkeiten vorliegen. Anhand der Antwort kann vermutet werden, dass es dem Förderkind schwerfällt, dem Inhalt zu folgen oder Interpretationen anzustellen. Um dies besser deuten zu können, hätte an dieser Stelle genauer nachgefragt werden müssen.

In Bezug auf das literarische Lernen wird der fünfte Aspekt „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2012, S. 28) umgesetzt, da die meisten Schüler eine angemessene Antwort hinsichtlich des Ablaufs der Geschichte geben können. Zudem werden der Aspekt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (ebd.) und die Kompetenz „Literarische Texte regen ein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit an“ (Kruse 2007, S. 5) erweitert, da ein Schüler thematisiert, dass er ebenfalls gerne einen Hund hätte, der reden kann (Z. 39f.). Er ist somit in der Lage, den Kontrast zwischen Fiktion und Realität wahrzunehmen.

Nachdem geklärt wurde, dass es sich bei dem Futterdieb um eine Katze handelt, fragt sich Bifi, welche Katze es sein könnte (vgl. Taschinski 2019, S. 13). Daraufhin werden die Schüler gefragt, was sie nun an Bifis Stelle tun würden, um den Dieb zu finden:

- 43 **Gesprächsleiterin:** Was würdest du an Bifis Stelle
tun, um den Futterdieb
- 44 zu finden?
- 45 **Schüler:** Rumschnüffeln.
- 46 **Schüler:** Ich würde alle Katzen fragen, habt ihr
heute morgen an einem fremden
- 47 Napf gefressen?
- 48 **Schüler:** Ich würde sagen: „Wo wart ihr am –
morgens um eins?“ Weil das
- 49 machen Polizisten immer. Die fragen, wo wart
ihr immer um wie viel Uhrzeit
- 50 morgens und abends und wenn die voll plemplem
sind – also dumm –, verraten
- 53 die sich selbst. Also plemplem.
- 54 **Schüler:** Ich würde Pops Bescheid sagen.
- 55 **Schüler:** Aber Hunde können gar nicht sprechen.
- 56 **Schüler:** Doch. In echt nicht, aber Bifi im Buch
kann das mit den Tieren.
- 57 **Förderkind 1:** Ich frage: „Wann habt ihr was
gegessen?“ Wie heißt das nochmal?
- 58 **Schüler:** Die Fleischbällchen.
- 59 **Förderkind 1:** Ja, die Fleischbällchen gegessen
frage ich und dann mit
- 60 Handschellen festnehmen.
- 61 **Schüler:** Aber man darf aber nicht Festnehmen
ohne einen Beweis.
- 62 **Schüler:** Fleischbällchen kann ja aber jeder
gegessen haben. Wenn zum
- 63 Beispiel jetzt jemand Fleischbällchen gegessen
hat und du jetzt ein Polizist wärst,
- 64 dürftest du nicht einfach sagen: „Hey ihr
habt Fleischbällchen gegessen von
- 65 meinem Hund.“
- 66 **Gesprächsleiterin:** Ja genau. Schüler hat ja
gerade gesagt, dass man einen
- 67 Beweis braucht.
- 68 **Schüler:** Also man kann den nicht einfach
verhaften, weil das wäre respektlos.

Anhand dieses Impulses erfolgt eine Reflexion des Figurenverhaltens, wobei sich die Schüler entweder mit Bifi identifizieren oder sich von ihm abgrenzen und somit einen Bezug zur eigenen Haltung herstellen (vgl. Kruse 2007, S. 5). Zudem wird die Perspektivübernahme angeregt, da die Schüler die Gedanken und Gefühle des Protagonisten nachempfinden müssen, bevor sie diese reflektieren können (vgl. ebd.).

Der erste Schüler versetzt sich in die Perspektive eines Hundes hinein und greift auf seine Fähigkeiten zurück, das Schnüffeln (Z. 45). Es wird ersichtlich, dass er sein Vorwissen über den ausgeprägten Geruchssinn eines Hundes in den Geschichtsablauf einbauen kann. Der nächste Schüler ergänzt, dass die Katzen befragt werden könnten (Z. 46f.) und ein weiterer Schüler nimmt erneut Bezug zur Polizei, die bereits zu Beginn der Geschichte mit den Handschellen in Verbindung gebracht wurde (Z. 48ff.). Als die nächste Aussage getätigt wurde, dass Bifi mit seinem Besitzer sprechen soll (Z. 54), macht ein Schüler darauf aufmerksam, dass Hunde nicht sprechen können (Z. 55). Hier spielen die Kompetenz „Literarische Texte regen ein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit an“ (Kruse 2007, S. 5) und der Aspekt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (Spinner 2012, S. 28) eine entscheidende Rolle, da die Schüler sich durch die literarischen Texte mit Fiktion und Wirklichkeit auseinandersetzen müssen. Dem nächsten Schüler gelingt dies bereits, da er darauf aufmerksam macht, dass Hunde in der Realität zwar nicht sprechen können, literarische Texte dies jedoch ermöglichen (Z. 56).

Das Förderkind beteiligt sich ebenfalls an diesem Impuls, indem es die Katzen ebenso befragen und diese anschließend mit Handschellen festnehmen würde (Z. 59f.). Hier greift das Förderkind auf die Gegenstände zu Beginn zurück. Dabei nutzt es diesen Gegenstand bereits des Öfteren wortwörtlich und sieht es nicht als ein Symbol an. Somit wird die neunte Kompetenz „Für das literarische Verstehen ist die Erschließung symbolischer Bedeutung wichtig“ (Kruse 2007, S. 5) noch nicht erreicht. Jedoch ist positiv anzumerken, dass der Aspekt „Narrative Handlungslogik ver-

stehen“ (Spinner 2012, S. 28) bereits verinnerlicht wurde, da vorherige Aspekte der Geschichte aufgegriffen werden. Die nächsten Schüler greifen auf ihr Vorwissen zurück und machen darauf aufmerksam, dass nur auf Grundlage einer Vermutung nicht verhaftet werden kann (Z. 61ff.).

Anhand dieser Frage müssen sich die Schüler mit Bifis Konflikt auseinandersetzen, welcher durch die fünfte Kompetenz „Literarisches Verstehen schließt subjektive Beteiligung ein“ (Spinner 2007, S. 7) aufgegriffen wird. Zudem wird auf den zweiten Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2012, S. 26) Bezug genommen, da die Schüler ihre eigenen Gedanken und Gefühle einbringen und die Handlungslogik vergegenwärtigen müssen.

Die Erzählung wird durch einen weiteren Impuls unterbrochen, als Bifi die erste Katze auffindet und diese mit dem Diebstahl konfrontiert (vgl. Taschinski 2019, S. 18). Die Schüler sollen nun vermuten, was die Katze tun wird, um ihre Unschuld zu beweisen:

- 69 **Gesprächsleiterin: Was kann die Katze als nächstes tun, um zu beweisen,**
70 **dass sie nicht der Futterdieb ist?**
71 **Schüler:** Indem sie pupst.
72 **Schüler:** Indem sie pupst.
73 **Gesprächsleiterin: Und wie darf der Pups dann nicht riechen?**
74 **Schüler:** Nach Fleischbällchen.
75 **Schüler:** Nach Katzenpups.
76 **Schüler:** Fleischbällchen.

Mithilfe dieses Impulses sollen die Schüler die Geschichte weiterführen und die Handlungslogik der Erzählung beachten (vgl. Kruse 2007, S. 5). Somit werden die Schüler dazu angeregt, Antizipationen anzustellen. Der erste Schüler schlägt vor, dass die Katze pupsen soll (Z. 71). Der nächste Schüler wiederholt diese Aussage (Z. 72). Diese Idee greift die Handlungslogik der Geschichte auf und der Bezug zum Titel des Buches wird hergestellt. Um einen weiteren Aus-

tausch zu ermöglichen, gibt die Gesprächsleiterin einen neuen Anstoß, indem sie nachfragt, wie der Pups nicht riechen sollte (Z. 73). Hierauf reagieren die Schüler:innen mit der Antwort „Fleischbällchen“ (Z. 74 & 76), die ebenfalls die Handlungslogik beachtet. Die Schülerantwort „Katzenpups“ (Z. 75) ist unpräzise und entspricht weniger der Handlungslogik. Rückblickend wäre interessant gewesen, auf diese Antwort genauer einzugehen, sodass der Schüler zeigen kann, ob der Textzusammenhang verstanden worden ist.

Zunächst müssen die Schüler sich in die literarische Figur der Katze hineinversetzen, was die sechste Kompetenz „Literarisches Lernen hat mit psychologischem Erkunden zu tun“ (Spinner 2007, S. 7f.) und den vierten Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, S. 9f.) enthält. Insbesondere ist es notwendig, dass die Schüler die Handlungslogik der Geschichte nachvollziehen, die durch den fünften Aspekt „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (ebd.) abgedeckt wird.

Nachdem Bifi sich auf eine längere Suche nach dem Futterdieb begeben hat, findet er schließlich die richtige Katze (vgl. Taschinski 2019, S. 38f.). Die Schüler werden gefragt, wie sich Bifi nun fühlen könnte:

- 77 **Gesprächsleiterin: Wie fühlt sich Bifi jetzt wohl, nachdem er den Futterdieb**
78 **gefunden hat?**
79 **Schüler:** Gut.
80 **Schüler:** Schlecht.
81 **Schüler:** Gut.
82 **Schüler:** Gut.
83 **Gesprächsleiterin: Und warum?**
84 **Schüler:** Weil er den Dieb gefunden hat, und er fühlt sich jetzt gut.
85 **Schüler:** Weil er den Dieb gefunden hat, und er freut sich – vergessen.
86 **Schüler:** Er freut sich und der kann jetzt wieder essen.

- 87 **Schüler:** Dasselbe wie Schüler.
- 88 **Schüler:** Der fühlt sich jetzt gut, weil er den
ganzen Tag nach dem Dieb gesucht
89 hat und den jetzt endlich gefunden hat.
- 90 **Schüler:** Also der fühlt sich sauer und gut. Er ist
sauer: „Wieso hast du mein
91 Futter geklaut? Ich habe so Hunger.“ Und dann
hat er sich gut gefühlt, weil er ihn
92 gefunden hat, und fragt ihn: „Wieso hast du das
getan?“
- 93 **Schüler:** Bestimmt war Bifi erst sauer, weil Pops
das nicht versteht. Aber dem ist
94 dann ja ein Licht aufgegangen und hat das
verstanden. Dann war Bifi glücklich.
- 95 **Schüler:** Der Mensch fühlt sich auch gut, weil die
Bienen in Sicherheit sind.

Diese Frage vermittelt Anregungen zur Perspektivübernahme (vgl. Kruse 2007, S. 5). Die Schüler müssen sich in die literarische Figur hineinversetzen und die Gefühle des Protagonisten Bifi nachempfinden, wodurch die Empathiefähigkeit gefördert wird (vgl. ebd.). Zu Beginn wird von den meisten Schülern beschrieben, dass Bifi sich gut fühlt (Z. 79 & 81f.). Lediglich ein Schüler vertritt die Meinung, dass er sich schlecht fühlen könnte (Z. 80). Um die Antworten besser nachempfinden zu können, fragt die Gesprächsleiterin nach den Gründen für diese Gefühle (Z. 83). Die erste Aussage wird damit begründet, dass der Dieb gefunden wurde (Z. 84). Der zweite Schüler wiederholt diese Antwort, vergisst jedoch den weiteren Fortgang (Z. 85). Ein Schüler geht näher auf die Gefühle ein und erwähnt, dass Bifi lange gesucht hat und sich dementsprechend freut, den Dieb jetzt gefunden zu haben (Z. 88f.). Dass viele Schüler lediglich den positiven Gefühlszustand von Bifi erwähnen, kann mit der Illustration zusammenhängen, in der Bifi einen fröhlichen Gesichtsausdruck aufweist (vgl. Taschinski 2019, S. 39).

Die nächste Aussage eines Schülers weist beide Gefühlslagen auf, da Bifi zum einen sauer auf die Katze ist, aber auf

der anderen Seite erleichtert scheint, das Rätsel gelöst zu haben (Z. 90ff.). Des Weiteren wird in der nächsten Aussage der Besitzer Pops miteinbezogen, indem er zu Beginn nicht versteht, dass der Katzendieb vor ihm sitzt, was Bifi ärgert (Z. 93). Allerdings nutzt der Schüler das Zitat „Da geht Pops ein Licht auf“ (Taschinski 2019, S. 40) und erklärt die Bildhaftigkeit dieser Aussage. Somit wird die neunte Kompetenz „Für das literarische Verstehen ist die Erschließung symbolischer Bedeutung wichtig“ (Spinner 2007, S. 9) erschlossen, da der Schüler die Aussage nicht mehr wortwörtlich nimmt und die eigentliche Bedeutung erkennt.

Die letzte Schüleraussage versetzt sich in Pops' Gefühlslage, dass dieser sich ebenfalls gut fühlt aufgrund der Rettung der Bienen (Z. 95). Für das narrative Verstehen ist es hierbei notwendig, dass die Schüler die Handlungslogik der Geschichte aufgreifen, die durch den fünften Aspekt „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2006, S. 10) thematisiert wird. Zudem sollen die Schüler für die Gedanken und Gefühle von Bifi sensibilisiert werden, wobei die Kompetenz „Literarisches Lesen hat mit psychologischem Erkunden zu tun“ (Spinner 2007, S. 7f.) eine wichtige Rolle spielt.

Die Empathiefähigkeit wird dementsprechend durch diesen Impuls gefördert. Abschließend wird der Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, S. 9f.) berücksichtigt, um die narrative Ebene miteinzubeziehen.

Auswertung der Analyseergebnisse

Der heutige Literaturunterricht umfasst verschiedene Methoden, unter anderem das Vorlesegespräch. Spinner formuliert hierfür Kompetenzen und Aspekte, die zur Förderung des literarischen Lernens beitragen. Die Analyse des durchgeführten Vorlesegesprächs hat gezeigt, dass einige Kompetenzen und Aspekte bereits in der ersten Klasse erlernt werden können. Hierfür werden lediglich Gesprächsimpulse benötigt, die auf das literarische Lernen abzielen.

Der erste Aspekt „Beim Lesen und Hören lebendige Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2012, S. 25) sowie die Kompetenz „Literarisches Verstehen setzt Vorstellungsbildung voraus“ (Spinner 2007, S. 5) wurden durch die Vorlesegespräche besonders gefördert, da sich die Schüler das Gelesene während des gesamten Vorleseprozesses vorstellen müssen. Ebenfalls wird die erste Kompetenz „Literarisches Lernen schließt das Hören ein“ (ebd.) geschult, da die Schüler der Gesprächsleiterin während des Vorlesens zuhören müssen und lernen, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Die Kompetenz „Zum literarischen Lernen gehört eine besondere Gesprächskultur“ (ebd.) und der Aspekt „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ (Spinner 2012, S. 30) werden ebenfalls während des gesamten Vorlesegesprächs gefördert, da es sich um einen literarischen Austausch mithilfe von Impulsen handelt. Es muss berücksichtigt werden, dass die Methode des Vorlesegesprächs bislang noch kaum in der Klasse erprobt wurde, weswegen eine weitere Förderung notwendig ist.

Einige Impulse zielen auf die Empathiefähigkeit der Schüler ab, indem sie sich in die Rolle der literarischen Figuren hineinversetzen müssen und ihre eigenen Erfahrungen mit diesen verknüpfen sollen. Hierzu zählen die Aspekte „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2012, S. 26) und „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (ebd., S. 27) sowie die Kompetenzen „Literarisches Verstehen schließt subjektive Beteiligung ein“ (Spinner 2007, S. 7) und „Literarisches Lesen hat mit psychologischem Erkunden zu tun“ (ebd.).

Trotz der Problematik der methodischen Überprüfbarkeit dieser Aspekte konnten in den Gesprächen einige Aspekte wiedergefunden werden. Besonders häufig wurde der Aspekt „Narrative Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2012, S. 28) von den Schülern genutzt, da sie für die Beantwortung vieler Impulse die Handlungslogik nachvollziehen mussten. Ebenso wurden der Aspekt „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (ebd., S. 26) sowie die Kompetenz „Literarisches Lernen heißt, sich auch auf

ungewohnte Sprache einzulassen" (Spinner 2007, S. 8) teilweise umgesetzt, da vereinzelt Schüler metaphorische Ausdrücke sowie Wiederholungen aufgegriffen und erläutert haben. Zudem nehmen die Schüler die sprachliche Gestaltung während des Vorlesens durch die Gesprächsleiterin wahr. Ob es vereinzelt zu Unverständnis und Ablehnung der literarischen Sprache führte, konnte anhand des Vorlesegesprächs nicht wahrgenommen werden, da sich einige Schüler nicht am Austausch beteiligten.

Der Aspekt „Mit Fiktionalität umgehen" (Spinner 2012, S. 28) und die Kompetenz „Literarische Aspekte regen ein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit an" (Spinner 2007, S. 12) wurden mithilfe von Impulsen durch vereinzelt Schüler:innen berücksichtigt, die u. a. erläutern, dass Hunde nur in literarischen Werken mit Menschen kommunizieren können. Andere Schüler:innen wiederum zeigten kein Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit oder konnten diese nicht klar voneinander abgrenzen.

Der nächste Aspekt „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen" (Spinner 2012, S. 30) wurde nicht thematisiert. Allerdings haben einige Kinder im zweiten Vorlesegespräch ausgesagt, dass sie die Katze fragen würden, wieso sie das Futter gestohlen hat. Da diese Frage in der Erzählung nicht geklärt wurde, könnte dieser Aspekt der Mehrdeutigkeit literarischer Texte indirekt von den Schülern wahrgenommen werden.

Die Aspekte „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres gewinnen" (Spinner 2012, S. 30) und „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln" (ebd., S. 32) wurden während der Vorlesegespräche nicht umgesetzt. Hierfür hätten allerdings im Deutschunterricht einige Stunden aufgewendet werden können, die die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gattungen und Genres, beispielsweise mit den Merkmalen von Erstlesebüchern, thematisieren.

Des Weiteren wurde kein Bezug zu der Kompetenz „Literarisches Lernen erfolgt auch durch Schreiben nach literarischen Mustern" (Spinner 2007, S. 10) genommen, da aus Zeitgründen lediglich die Vorlesegespräche durchgeführt

werden konnten. Allerdings ist diese Kompetenz essenziell und sollte in Zukunft unbedingt vermittelt und gefördert werden.

Trotz der Erfüllung vieler Aspekte und Kompetenzen muss beachtet werden, dass sich in der Lerngruppe viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund befinden, denen das literarische Lernen aufgrund der Sprache schwerfällt. Das Buch weist eine anspruchsvollere Sprache mit Metaphern und abstrakten Nomen auf, die das Verständnis der Geschichte erschweren können. Allerdings war der Austausch hier mit den sieben Schüler:innen durchaus tiefgründig. Die Gesprächsleiterin hätte sich mit eigenen Aussagen mehr beteiligen können, sodass sie als kompetentes Vorbild wahrgenommen wird und dementsprechend evtl. mehr Schüler:innen für das Gespräch motivieren könnte.

Weitere Kompetenzen und Aspekte, die bislang nicht umgesetzt worden sind, lassen sich vermutlich in höheren Klassenstufen erlernen, wenn die Schüler:innen bereits selbstständig lesen und schreiben können. Durch die weitere Förderung mit Hilfe von Vorlesegesprächen können die Kompetenzen zukünftig durch komplexere Bücher erweitert werden.

In Hinblick auf die Förderkinder kann gesagt werden, dass diese unterschiedlich auf das Vorlesegespräch reagiert haben. Das erste Förderkind beteiligt sich vermehrt am Gespräch und weist bereits viele Kompetenzen und Aspekte des literarischen Lernens auf. Trotz Verständnisproblemen hat es sich beim ersten (in diesem Beitrag nicht abgedruckten) Vorlesegespräch zu *Fußballstar und Dribbelkönig* (Christian Tielmann; 2021) an allen Impulsen beteiligt, auch wenn es zwischendurch zu Wiederholungen kam. Allerdings nahm die Beteiligung während des Vorlesegesprächs zu *Bifi & Pops* weiter ab. Dies liegt vermutlich ebenfalls an der Komplexität des Buches.

Das andere Förderkind hingegen beteiligt sich weniger am Gespräch. Zu Beginn stellt es eine Verständnisfrage, was bereits darauf hindeutet, dass es Schwierigkeiten hat, der Geschichte zu folgen. Während zwei weiteren Impulsen kommentiert das Förderkind die Fragen mit kurzen Ant-

worten, die allerdings vom vorherigen Schüler übernommen wurden. An dem zweiten Vorlesegespräch (zu *Bifi & Pops*) beteiligt sich dieses Kind nicht, auch nachdem durch die Gesprächsleiterin explizit eine Frage an das Kind gerichtet wurde. Hier stellt sich die Frage, ob das Förderkind der Handlungslogik der Geschichte aufgrund von Verständnisschwierigkeiten nicht folgen kann oder ob es sich lediglich aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht richtig ausdrücken kann. Im Vergleich zum ersten Förderkind weist dieses Kind einen geringen Wortschatz auf und vermeidet aufgrund dessen Aussagen im Klassenverbund, da ihr diese, laut der Klassenlehrerin, unangenehm sind. Dementsprechend müsste vermutlich ein weiteres Vorlesegespräch mit einem leichteren Erstlesebuch und in einer kleineren Gruppe durchgeführt werden, um zu sehen, inwiefern literarisches Lernen stattfindet. Eventuell hilft ein Buch mit vielen Illustrationen, die zusätzliche Orientierung während des Vorlesens bieten.

Es wird ersichtlich, dass literarisches Lesen eine inklusive Lerngruppe ansprechen kann und Gemeinsamkeiten schafft, selbst wenn die Erzählung sprachliche Hürden für einige Schüler darstellen kann. Vorlesegespräche sollten regelmäßig stattfinden, sodass diese durch Routinen geprägt sind und ein literarischer Austausch stattfindet. Somit begünstigt die Methode des Vorlesegesprächs nachweislich das literarische Lernen.

Stefanie Taschinski – Bibliographie

- 2010: Die kleine Dame. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2011: Die kleine Dame und der rote Prinz. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2012: Die kleine Dame auf Salafari. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2013: Die Popkörner. Ein Stern für Lou. Mit Illustrationen von Silke Schmidt. Würzburg: Arena.
- 2015: Funklerwald. Mit Illustrationen von Verena Körting. Hamburg: Oetinger.
- 2016a: Caspar und der Meister des Vergessens. Mit Illustrationen von Cornelia Haas. Oetinger: Hamburg.
- 2016b: Die kleine Dame feiert Weihnachten. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2016c: Die Popkörner. Ein Feuerwerk für Motte. Mit Illustrationen von Silke Schmidt. Würzburg: Arena.
- 2016d: Die Popkörner. Eine Bühne für Billie. Mit Illustrationen von Silke Schmidt. Würzburg: Arena.
- 2017: Die kleine Dame melodiert ganz wunderbar. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2018: Die kleine Dame und Du. Ein Salafari-Buch zum Entdecken, Staunen & Mitmachen. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.
- 2019a: Bifi & Pops. Mission Hundeschule. Mit Illustrationen von Susanne Göhlich. Lesestarter 1. Lesestufe. Hamburg: Oetinger.
- 2019b: Bifi & Pops. Mission Katzenpups. Mit Illustrationen von Susanne Göhlich. Lesestarter 1. Lesestufe. Hamburg: Oetinger.
- 2019c: Familie Flickenteppich. Wir ziehen ein. Mit Illustrationen von Anne-Kathrin Behl. Bd. 1. Hamburg: Oetinger.
- 2020a: Bifi & Pops. Mission Bienenstich. Mit Illustrationen von Susanne Göhlich. Lesestarter 1. Lesestufe. Hamburg: Oetinger.
- 2020b: Die kleine Dame in den Blauen Bergen. Mit Illustrationen von Nina Dulleck. Würzburg: Arena.

- 2020c: Familie Flickenteppich. Wir haben was zu feiern. Mit Illustrationen von Anne-Kathrin Behl. Hamburg: Oetinger.
- 2020d: Familie Flickenteppich. Wir machen Ferien. Mit Illustrationen von Anne-Kathrin Behl. Hamburg: Oetinger.
- 2021a: Familie Flickenteppich. Wir freuen uns auf Weihnachten. Mit Illustrationen von Anne-Kathrin Behl. Hamburg: Oetinger.
- 2021b: Vom Esel, der keine Geschichte hatte. Mit Illustrationen von Julia Christians. Hamburg: Oetinger.
- 2022a: Bifi & Pops. Mission Katzenpups. Mit Illustrationen von Susanne Göhlich. Bild ersetzt Wort. Hamburg: Oetinger.
- 2022b: Der geniale Herr Kreideweiß. Würzburg: Arena.
- 2023a: Bruno. Mit Illustrationen von Karsten Teich. Hamburg: Dragonfly.
- 2023b: Tuuli und die geheimnisvolle Flaschenpost. Mit Illustrationen von Julia Christians. Hamburg: Oetinger.

Stefanie Taschinski – Auszeichnungen, Preise, Nominierungen (Auswahl)

- 2023 nom. für den *Deutsch-Französischen Jugendliteraturpreis* für „Bruno“
- 2021 *Leseweis Kinderzimmerschatz* für „Vom Esel, der keine Geschichte hatte“
- 2021 *KIMI-Siegel für Vielfalt* für „Familie Flickenteppich. Wir ziehen ein“
- 2021 nom. für den *Preuschhof-Preis* für „Bifi & Pops – Mission Bienenstich“
- 2020 *Buch des Monats* der Deutschen Akademie für KJL für „Familie Flickenteppich. Wir haben was zu feiern“
- 2020 nom. für den *Preuschhof-Preis* für „Bifi & Pops – Mission Hundeschule“
- 2020 *Schmökerhits* Erfurt 1. Platz für „Caspar und der Meister des Vergessens“
- 2019 *Leseknirps* für „Bifi & Pops – Mission Hundeschule“
- 2018 Shortlist *Deutscher Hörbuchpreis* – Kategorie Bestes Kinderhörbuch für „Caspar und der Meister des Vergessens“
- 2018 *Bestes Buch* Estland für „Caspar und der Meister des Vergessens“

- 2017 nom. für die *Kalbacher Klapperschlange* für „Caspar und der Meister des Vergessens“
- 2015 *Buch des Monats* der Deutschen Akademie für KJL für „Funklerwald“
- 2012 *Hörkulino* für „Die kleine Dame und der rote Prinz“

Quellen, Sekundär- und Forschungsliteratur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin 2016.
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M. 2003. [EA: 1986]
- Bolz, Norbert: *Die Helden der Familie*. München 2006.
- Bourdieu, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg 1992.
- Burkart, Günter: *Szenarien und Narrative. Soziologische Familienbilder zwischen individualisierter Vergangenheit und einer ungewissen Zukunft*. In: *kj&m extra*, 2017, S. 19-35.
- Drogi, Susanne / Karst, Raila: *Von großen Brüdern und kleinen Schwestern. Geschwisterlichkeit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Literatur im Unterricht*, H. 1, 2023, S. 5-11.
- Edström, Vivi: *Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer*. Hamburg 1997.
- Erlebach, Peter: *Theorie und Praxis des Romaneingangs. Untersuchungen zur Poetik des englischen Romans*. Heidelberg 1990.
- Erler, Michael: *Die Dynamik der modernen Familie. Empirische Untersuchung zum Wandel der Familienformen in Deutschland*. Weinheim 1996
- Ewers, Hans-Heino / Wild, Inge (Hrsg.): *Familienzenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim / München 1999.
- Geißler, Rainer: *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung*. 2. neubearb. und erweit. Aufl. Opladen 1996.
- Herlth, Alois u. a. (Hrsg.): *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen*. Opladen 2000.
- Jansen, Miriam: *Textanfänge in dystopischer Literatur – Ein schema-*

- theoretischer Ansatz. Aachen 2017. (Dissertation; URL: <https://publications.rwthachen.de/record/697393/files/697393.pdf>).
- Jentgens, Stephanie: Zwischen Tradition und Innovation. In: JuLit, 2013, H. 2, S. 43-48.
- Jentgens, Stephanie: Ganz einfach? Lektüre für Erstleser/-innen auswählen und ins Gespräch bringen. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 2, 2019, S. 19-23.
- Johann, Klaus: Ein „Abriß der Welt“. Internatsromane als Gesellschaftsromane, am Beispiel von Werken Hermann Hesses, Robert Musils, Robert Walsers, Wilhelm Speyers und Erich Kästners. In: Der Deutschunterricht, 66, H. 1, 2014, S. 26-39.
- Kruse, Iris / Kanning, Julian: Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. In: Kruse, Iris / Kanning, Julian (Hrsg.): „So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft. München 2023, S. 13-38.
- Kruse, Iris: Gut vorlesen. Textpotentiale entfalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Baltmannsweiler 2012, S. 102-121.
- Kruse, Iris: Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. In: Grundschulunterricht, H. 5, 2007, S. 4-8.
- Loose, Anke: Die Freischreiberin. In JuLit, H. 1, 2022, S. 52-56.
- McElvany, Nele / Lorenz, Ramona / Frey, Andreas / Goldhammer, Frank / Schilcher, Anita / Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York 2023. URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700>
- Mikota, Jana / Oehme, Viola: Sabine Ludwig: „Ich glaube nicht, dass Light-Texte zum Lesen animieren“ (= Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, 5 [2017]I). Siegen.
- Mikota, Jana / Oehme, Viola: Andreas Steinhöfel: „Mein Credo: Kein Kind stirbt an einem Nebensatz“ (= Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, 2 [2014]I). Siegen.
- Mikota, Jana / Oehme, Viola: Tamara Bach: „Literatur kann Türen im Kopf aufstoßen“ (= Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, 4 [2016]I). Siegen.
- Mikota, Jana / Schmidt Nadine J.: Erstleseliteratur. Theorie, Geschichte, Analyse und Wertung (= Nachhaltigkeit – Lesen – Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe 1 fördern; Bd. 2). Siegen 2024.

- Miller, Norbert: Romananfänge. Versuch zu einer Poetik des Romans. Berlin 1965.
- Minges, Britta: Patchworkfamilien in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Innsbruck 2010.
- Schabacher, Gabriele: Serienzeit. Zu Ökonomie und Ästhetik der Zeitlichkeit neuerer US-amerikanischer TV-Serien. In: Meteling, Arno / Otto, Isabell / Schabacher, Gabriele (Hrsg.): „Previously on...“ – Zur Ästhetik der Zeitlichkeit neuerer TV-Serien. München 2010, S. 19-39.
- Schobin, Janosch / Leuschner, Vincenz (u. a.): Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie. Bielefeld 2016.
- Siewert, Sandra: Narrative Strukturen und literarästhetisches Potential von Erstlesebüchern. In: *kj&m* 75, H. 4, 2019, S. 60-63.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, 2006, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *kj&m* 59, 2007, S. 3-10.
- Spinner, Kaspar H.: Kurzgeschichten – kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht. Stuttgart 2012.
- Spinner, Kaspar H.: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Unter Mitarbeit von Johannes Mayer. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2019, S. 291-307.
- Spinner, Kaspar H.: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 291-307.
- Spinner, Kaspar H.: Verlachte Lehrer – unbotmäßige Schüler. Sechs Beispiele von Lehrer Lämpel bis heute. In: Zabka, Thomas (Hrsg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2008, S. 5-15.
- Sternberg, Meir: *Expositional Modes and Temporal Ordering in Fiction*. Baltimore, Md. 1978.
- Surmatz, Astrid (2010): Kirsten Boie und die schwedische Erzähltradition. In: Dankert, Birgit (Hg.): *Leidenschaft und Disziplin. Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher 1985-2010*. Berlin 2010, S. 92-103.
- Torgovnick, Marianna: *Closure in the Novel*. Princeton 1981.

Weber, Tanja / Junklewitz, Christian: Das Gesetz der Serie. Ansätze zur Definition und Analyse. In: MEDIENwissenschaft 25/1, 2008, S. 13-25.

Wolf, Maryanne: Schnelles Lesen, langsames Lesen: Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen. München 2019.

Internetquellen

Homepage Siegener Forschungsstelle „Schrift-Kultur“:

<http://www.uni-siegen.de/phil/schrift-kultur/index.html?lang=de>
[Stand: 12.05.2021].

Homepage S-P-E-L-L-Preis: <http://www.spell.phil.uni-siegen.de>
[Stand: 12.05.2021].

Homepage Stefanie Taschinski: <https://stefanietaschinski.de>
[Stand: 15.08.2023].

Leo, Stefanie (2019): 10 Fragen an Stefanie Taschinski. URL:

<https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/iglu-2021>

<https://www.buecherkinder.de/2019/04/10-fragen-an-stefanie-taschinski/> [Stand: 15.05.2023].

McElvany, Nele / Lorenz, Ramona / Frey, Andreas / Goldhammer, Frank / Schilcher, Anita / Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster / New York 2023. URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700>
[Stand: 22.02.2024].

Stanat, Petra / Schipolowski, Stefan / Schneider, Rebecca / Sachse, Karoline A. / Weirich, Sebastian / Henschel, Sofie: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin 2022. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht> [Stand: 04.03.2024].

Ullmann, Eva (2015): Spinat auf dem Boden ist lustig. Deutsches Institut für Humor. URL: <https://www.humorinstitut.de/kila/Nido-Kinderhumor.pdf> [Stand: 15.05.2023].

www.bvkJ.de/politik-und-presse/nachrichten/300-2023-02-06-safer-internet-day-am-07-februar-2023 [Stand: 04.03.2024].

www.mpdfs.de/de/studien/minikim-studie/2020/ [Stand: 04.03.2023].

Siegener Werkstattgespräche
mit Kinderbuchautorinnen und -autoren
Jana Mikota, Viola Oehme

Bislang bei universi erschienen:

Jg. 1 (2013), Bd. I

Literarisches Lernen mit Kinderliteratur

Jg. 1 (2013), Bd. II

Kirsten Boie.

„Lesekompetenz ist eine gesellschaftliche Aufgabe“

Jg. 2 (2014), Bd. I

Andreas Steinhöfel.

„Mein Credo: Kein Kind stirbt an einem Nebensatz“

Jg. 2 (2014), Bd. II

Juma Kliebenstein.

„Kindheit ist ein kostbarer Schatz“

Jg. 3 (2015), Bd. I

Salah Naoura.

„Mein Konzept zur Leseförderung? Lesen!“

Jg. 3 (2015), Bd. II

Isabel Abedi.

„Geschichten erzählen ! – Nicht Botschaften vermitteln“

Gefördert durch die Sparkassenstiftung
ZUKUNFT

SCHRIFT-KULTUR

Forschungsstelle sprachliche und
literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter

Jg. 4 (2016), Bd. I

Tamara Bach.

„Literatur kann Türen im Kopf aufstoßen“

Jg. 4 (2016), Bd. II

Elisabeth Zöller.

„Mitgehen, Mitfühlen, Mitdenken“

Jg. 5 (2017), Bd. I

Sabine Ludwig.

„Ich glaube nicht, dass Light-Texte zum Lesen animieren.“

Jg. 6 (2018), Bd. I

Finn-Ole Heinrich.

„Nicht alles auserklären“

Jg. 7 (2019), Bd. I

Lena Hach.

„Gute Leseerfahrung trägt wie ein dickgewebter Teppich“

Jg. 8 (2021), Bd. I

Nina Weger.

„Kindern vertrauen und etwas zutrauen“

Jg. 9 (2024), Bd. I

Stefanie Taschinski.

„Leseförderung bedeutet für mich, Lesefreude zu wecken“

Gefördert durch die Sparkassenstiftung
ZUKUNFT

SCHRIFT-KULTUR

Forschungsstelle sprachliche und
literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter