



Lesecclubs als kulturelles Bildungsangebot

Literaturpädagogische Qualifizierung im Lehramtsstudium

Ina Brendel-Kepser

1 Kulturelle Bildung und literarische Lesekultur: Leseförderung zwischen Lesenlernen, ästhetischer Erfahrung und erlebnisorientierter Unterhaltung

Kulturelle Bildung gilt als unverzichtbarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung. Ihre Bedeutung spiegelt sich in zahlreichen bildungspolitischen Stellungnahmen der letzten zwanzig Jahre, in ausdifferenzierten Praxisfeldern und Fördermodellen der einzelnen Sparten für unterschiedliche Zielgruppen ebenso wie in der seither stark angewachsenen wissenschaftlichen Auseinandersetzung.¹ Indem der rezeptiven und produktiven Beschäftigung mit den ästhetischen Phänomenen von Kunst und Kultur(en) eine hohe Bildungsbedeutung zugesprochen wird, schließt dies den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Persönlichkeits-, Sozial- und Methodenkompetenzen ein; ihre spezifische Legitimation findet die kulturelle Bildung aber im Charakter der Künste selbst.

»[Die Künste] bieten unvergleichliche Erfahrungswelten, die das Leben [...] bereichern und die gerade durch ihre Nicht-Alltäglichkeit, ihre Differenz zum Alltag gekennzeichnet sind. Die Künste eröffnen Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die immer wieder und immer neu Herausforderungen darstellen können, mit Unerwartetem und auch Unverständlichem umzugehen [...].«²

Dies gilt auch für ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Literatur, wobei nach Abraham (2000) das Ästhetische nicht nur in den Gegenständen selbst (der ›schönen‹ Literatur) liegt, sondern v. a. im Prozess der Wahr-

¹ Vgl. dazu Bockhorst; Reinwand und Zacharias (2012) sowie Robert-Bosch-Stiftung (2020).

² Liebau (2016, 5f.).

nehmung, des Innewerdens und Gestaltens.³ Ein Konzept zu *Lesen als ästhetische Bildung* liefert Spinner (2011): Die Grundlage ästhetischer Erfahrung ist, entsprechend der Etymologie des griechischen Begriffs *aisthesis*, die sinnliche Wahrnehmung. Bezogen auf Literatur als ästhetische Ausdrucksform beginnen ästhetische Erfahrungen in der frühkindlichen literarischen Sozialisation als Hörerleben von Klang und Rhythmus und durch Vorlesesituationen; diese repräsentieren sinnliche Spracherfahrungen.⁴ Ästhetische Erfahrung entsteht zudem im Prozess der imaginativen ›mitschaffenden‹ Ausgestaltung der im Text angelegten Angebote: Als Werke der menschlichen Imagination sprechen die Künste die Vorstellungsfähigkeit der Rezipientinnen und Rezipienten an. Weiterhin zeichnet die ästhetische Erfahrung das subjektive Angesprochenensein aus, womit beim literarischen Lesen ein Prozess der Spiegelung, des Selbst-Verstehens und die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Eigenen einhergehen.⁵ Zugleich ermöglichen fiktionale Texte ihren Leserinnen und Lesern Welterfahrungen jenseits der unmittelbaren Weltbegegnungen, die Menschen in ihrem Alltag zugänglich sind. Der ästhetische Prozess erweist sich dann als besonders intensiv, wenn die Alterität des literarischen Textes die vom Leser oder von der Leserin mitgebrachten mentalen Modelle und Wahrnehmungsmuster nicht bestätigt, sondern irritiert und damit die Fähigkeit und Bereitschaft des Lesers oder der Leserin einfordert, sich durch Unvertrautes irritieren zu lassen: »Jedenfalls werden ästhetische Prozesse beim Lesen durch Differenzenerfahrungen ausgelöst und vorangetrieben: Das ist anders, als ich es erlebe; anders, als die mir bekannte Literatur es beschreibt; anders als in meinem Kulturkreis üblich, usw.«⁶

All diese Facetten ästhetischer Erfahrung können im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur angebahnt werden. Kinder- und jugendliterarische Texte thematisieren in ihren Geschichten das Aufwachsen und zugleich begleiten sie als Sozialisationsliteratur die Heranwachsenden in diesem Prozess – sie ermöglichen jungen Leserinnen und Lesern ein Verstehen und Reflektieren der Welt, wie sie ist oder besten- bzw. schlimmstenfalls sein könnte. Um diese unterschiedlichen Weltentwürfe subjektiv zugänglich und verhandelbar zu machen, bieten kinder- und jugendliterarische Texte ihrer Zielgruppe passende Identifikationsangebote,

³ Vgl. auch Abraham (2013, 149f.).

⁴ Vgl. Spinner (2011, 84).

⁵ Vgl. ebd. (87f.).

⁶ Abraham (2000, 18).

ermöglichen Probehandeln in imaginativen Räumen und eröffnen den Rezipientinnen und Rezipienten Perspektivenübernahmen auf andere Sichtweisen. Zugleich kommt der populären Kinder- und Jugendliteratur durch Spannung und Komik eine Unterhaltungsfunktion zu, die v. a. ihren Freizeitwert ausmacht. Die emotional bewegenden und strukturell leicht zugänglichen Texte der populären Kinderliteratur erweisen sich oftmals (v. a. im Medienverbund) als ›massentauglich‹ und erlangen so den populärkulturellen Status von Lieblingsbüchern.⁷

Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht daher vielfältige Lernperspektiven, die der Deutschunterricht aufgreift, um die zur Teilhabe an der kulturellen Praxis Literatur notwendigen Kompetenzen zu unterstützen und literarästhetische Bildung zu vermitteln. Ebenso fungiert die Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand der Leseförderung, um Leseflüssigkeit und Lesefähigkeit auszubilden, Lesestrategien zu vermitteln und Leseverstehen und Lesemotivation zu unterstützen. Beide Ansätze, die sich an unterschiedlichen Bildungstraditionen orientieren und unterschiedliche Zielperspektiven haben (Fähigkeitstraining zum Textverstehen vs. Enkulturation des Subjekts), bedürfen einer wechselseitigen Ergänzung. Dementsprechend geht ein didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz⁸ über die messbaren kognitiven und reflexiven Aspekte von Lesekompetenz, die dem kognitionspsychologischen *literacy*-Konzept von Leseleistungsstudien wie PISA zugrunde liegen, hinaus. Es verortet das Verstehen von Texten in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, indem zur Lesekompetenz auch Motivationen, Emotionen und lesebezogene Interaktionen (Anschlusskommunikation) gehören.⁹ Diese Dimensionen erweisen sich als maßgeblich für den Erwerb von Lesekompetenz.

Viele Heranwachsende aus lesefernen Lebenswelten¹⁰ verfügen allerdings nicht über ein dafür notwendiges positives Lese-Selbstkonzept und entsprechendes Leseengagement¹¹; insbesondere männliche Kinder und Jugendliche finden oft nur schwer Zugang zu literarischen Lesewelten, v. a. wenn Faktoren wie bildungsfernes soziales Milieu und/oder Migrationshintergrund hinzukommen.¹² Die Ungleichheiten bildungsbezogener Voraussetzungen kennzeichnen den Sozialisationsverlauf schwacher

⁷ Vgl. Rosebrock (2020, 25).

⁸ Vgl. Rosebrock und Nix (2015, 17f.).

⁹ Vgl. auch Hurrelmann (2011).

¹⁰ Vgl. Pieper et al. (2004).

¹¹ Zum Konstrukt des Reading Engagements vgl. Guthrie und Wigfield (2000).

¹² Vgl. zum lesebezogenen Gender Gap u. a. Garbe (2018) sowie Brendel-Kepser (2023).

Leserinnen und Leser, denen familiäre Lesevorbilder, buchbezogene Kommunikation und verfügbarer Lesestoff fehlen. Mangelnde lesekulturelle Fähigkeiten im Zugang zu und im Umgang mit Schriftkultur führen dazu, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen keine persönlich bedeutsamen Leseerfahrungen machen und die Erfahrung von Lesevergnügen, auch zum Zweck der Unterhaltung, nie erleben. Diese sind jedoch für die Ausbildung einer habituellen Lesehaltung entscheidend:¹³ Denn nur wer gerne und viel liest, liest auch gut.

Sucht man den »missing link zwischen Leseförderung und literarischem Lernen«¹⁴, findet sich dieser im Konzept der schulischen Lesekultur. Schulische Lesekultur orientiert sich an literaturbezogenen Diskursen und Praktiken der Gegenwartskultur und unterbreitet ein Angebot lesefördernder Maßnahmen, mit denen Handlungs- und Kommunikationsräume zur Enkulturation von Leserinnen und Lesern geschaffen werden. Die Gestaltung vielfältiger lesebezogener Interaktionsformate zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler in einen positiven Kontakt mit Literatur zu bringen. Es geht darum, Lektüregratifikationen zu vermitteln, Leseinteressen auszubilden, die Kommunikation über Lesestoffe anzuregen und in leseanimierenden Aktivitäten das Lesen als lohnende und sozial anerkannte Tätigkeit erfahrbar zu machen – inner- und außerhalb des Unterrichts.

Lesekultur in der Schule an alltagskulturelle Lesepraxen außerhalb der Schule anzuschließen zu können, macht es notwendig, Verbindungen zu anderen Institutionen der Lesesozialisation herzustellen und deren Anregungen aufzugreifen. Indem sich die Diskrepanz zwischen den Modi schulischer und außerschulischer Lesesozialisation verringern lässt,¹⁵ eröffnen sich bedeutsame Optionen zur Teilhabe an Lese- und literarischer Kultur. Leseförderung und Lesekultur sind daher keineswegs nur als Aufgaben des Deutschunterrichts zu verstehen – dies impliziert der Begriff der systemischen Leseförderung in der Deutschdidaktik ebenso wie schon die Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung (2004):

¹³ Im Bildungssystem der Niederlande wird das sog. *Personale Lesen* als eigenständige Dimension im Bereich der *Literarischen Entwicklung* ausgewiesen, was den persönlichkeitsbildenden Gehalt und die kulturelle Bedeutung literarischen Lesens deutlicher markiert als dies in den deutschen Bildungsstandards im Bereich *Lesen/ mit Texten und Medien umgehen* der Fall ist (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 145).

¹⁴ Nickel-Bacon und Wrobel (2012, 7); vgl. auch Hurrelmann (2011, 26).

¹⁵ Vgl. ebd. (11).

»Der reguläre Deutschunterricht kann die wichtige und durch verschiedene gesellschaftliche Faktoren immer schwierigere Aufgabe des ‚Leser Auf- und Erziehens‘ allein nicht mehr bewältigen. Es gibt jedoch sowohl für das Grundschulalter wie für Jugendliche bereits ausgearbeitete Konzepte und vielfältige Aktivitäten zur Leseförderung außerhalb des Deutschunterrichts. Gerade im Rahmen von Ganztagsangeboten durch kompetente Arbeitspartner im Feld der Literatur lassen sich positive Effekte leicht erzielen, da hier das emotional spielerische Element selbstverständlicher als im Unterricht miteinbezogen werden kann. Freiwilligkeit, Kreativität, lustbetonter Umgang mit Texten und Büchern ohne Bewertung der Ergebnisse können im Vordergrund stehen. Die Lese(r)forschung lehrt uns, daß Kinder dann zu Lesern werden, wenn sie in lesefreundlicher Umgebung aufwachsen, wenn das Lesen gruppen- und kommunikationstauglich ist.«¹⁶

2 Leseförderung im Leseclub: ein Angebot kultureller Bildung im Rahmen von *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung*

Mit dem Programm *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung* fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2013 außerschulische Projekte der kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Die Initiative zielt durch kulturelle Bildungsangebote in unterschiedlichen Sparten auf größere Bildungsgerechtigkeit ab und will v. a. diejenigen Heranwachsenden unterstützen, deren Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschränkt sind, da sie in schwierigen sozialen Situationen aufwachsen. Indem die Projekte im außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Kontext angesiedelt sind, sollen Lernwelten entstehen, die den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft entkoppeln und den Beteiligten durch die freiwillige und selbstgesteuerte Beschäftigung mit kulturellen Inhalten neue Zugänge zu Bildung ermöglichen.¹⁷

Das Förderprogramm führt unterschiedliche Akteure der Kultur-, Bildungs- und Jugendarbeit in Bündnissen zusammen, um durch Vernetzung in der lokalen Bildungslandschaft dauerhafte Unterstützungsangebote vor Ort zu etablieren. Die Einbindung Ehrenamtlicher in der Betreuung der Projekte soll zudem das zivilgesellschaftliche Engagement für gerechtere Bildungschancen stärken.

¹⁶ Verfügbar unter <https://www.literaturkonferenz.de/sieben-goettinger-thesen-der-deutschen-literaturkonferenz-zu-literatur-und-kultureller-bildung-in-der-bildungsreformdiskussion/> [05.05.2023].

¹⁷ Vgl. <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html> [05.05.2023].

Als Programmpartner führt die Stiftung Lesen das Projekt *Leseclubs - Mit Freu(n)den lesen* durch und baut zusammen mit lokalen Akteuren Bündnisse auf, die bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Medien ermöglichen und das gemeinschaftliche Lesen anregen. Dafür wird im Format der Leseclubs ein Angebot zur Leseförderung für sechs- bis zwölfjährige Kinder unterbreitet.¹⁸ Ein Leseclub ist ein vielfältig ausgestatteter Raum mit gemütlichen Rückzugsorten und einem großen Angebot an Büchern, Zeitschriften und digitalen Medien, der zum Verweilen und Stöbern einlädt. Als Orte der Begegnung – mit Büchern und anderen Leserinnen und Lesern – sollen Leseclubs zu lebendiger Lesekultur beitragen; ihr freizeitorientiertes Setting ermöglicht niedrigschwellige Einstiege in die Welt der Bücher. Um Interesse zu wecken und die Lesefreude zu steigern, finden in den Leseclubs vielfältige lese- und literaturbezogene Aktivitäten statt, die von qualifizierten Fachkräften und weitergebildeten Ehrenamtlichen angeleitet werden und sich auf die Vermittlungsmethoden der literaturpädagogischen Praxis stützen.¹⁹

Leseclubs bieten den Teilnehmenden eine intensive Vorlesepraxis. Das Vorlesen erleichtert den Zugang zu Geschichten, insbesondere für diejenigen Kinder, deren mangelnde Lesefähigkeiten das Textverstehen behindern, und kompensiert eine soziale Praxis, die viele Kinder in ihren Familien nicht erfahren. Die Textbegegnung erfolgt im Leseclub weiterhin durch variierende Inszenierungen und verschiedene Medien, z. B. durch das Erzählen von Geschichten, den Einsatz des Kamishibais,²⁰ Hörbücher, Auszüge aus Filmen oder digitales Bilderbuch-Kino. Da Kinder- und Jugendliteratur ein Medienverbundphänomen darstellt und Kinder oft über audiovisuelle Erfahrungen mit den Helden der Kinderliteratur verfügen, lässt sich an diese medialen Praktiken anschließen, wobei der Medienverbund zum »Türöffner« für das Lesen werden kann.

Zentraler Bestandteil der Leseclub-Interaktionen im Anschluss an die Textbegegnung ist zunächst immer das Gespräch über das (Vor-)Gelesene. Die Anschlusskommunikation, deren Bedeutsamkeit für Lesemotivation und Leseverstehen die Leseforschung hinlänglich herausgestellt

¹⁸ Ein weiteres Format bilden seit 2018 die *media.labs* für Zwölf- bis Achtzehnjährige, in denen der Umgang mit digitalen Medien im Fokus steht, vgl. [https://www leseclubs.de/ \[05.05.2023\]](https://www leseclubs.de/ [05.05.2023]).

¹⁹ Vgl. Jentgens (2016, 99ff.).

²⁰ Als Kamishibai wird, in Anlehnung an das japanische Papiertheater, ein Erzähltheater mit gerahmten Bildkarten bezeichnet.

hat,²¹ erfährt hier eine besondere Prägung: Angeleitete leseclubspezifische Gespräche situieren sich im Übergangsbereich zwischen informell-privaten Gesprächen unter Freunden bzw. in der Familie und institutionell geprägten Unterrichtsgesprächen. Die literarische Geselligkeit von Leseclubs erscheint insofern als besonders geeignet, die Praxis des Redens über Literatur einzuüben und entsprechende Routinen aufzubauen, indem die Kinder lernen, sich über Lesestoffe und persönliche Leseerfahrungen austauschen und dabei zugleich Anregungen für neue Lektüren erhalten.²² Dafür werden neben der Beschäftigung mit einer gemeinsamen Lektüre Möglichkeiten geschaffen, bei denen die Kinder ihren Lesestoff nach ihren Interessen und Lesefähigkeiten zunehmend selbstständig auswählen. Zur Individualisierung des Lesens tragen freie Stöberzeiten und anschließende Gelegenheiten zum Rückzug mit den Lektüren oder zum Gespräch in Kleingruppen bei. Um die Auseinandersetzung mit den Geschichten als ästhetische Erfahrung begreifbar zu machen, Vorstellungen zu entfalten und ein subjektives Angesprochensein von Literatur zu entwickeln, werden die Leseclub-Kinder zum Malen, Basteln, Schreiben und Spielen nach Geschichten sowie zum schreibenden, szenischen und medialen Gestalten eigener Geschichten angeleitet. Vielfältige spielerische Zugänge, Rätsel- und Erlebnisformate – von der Umsetzung eines Buches in ein Brettspiel bis zum literarischen Geo-Caching – ergänzen das Methodenrepertoire von Leseclubs.²³

Viele der kommunikations- und handlungsorientierten Verfahren werden auch im Literaturunterricht eingesetzt; jenseits des Regelunterrichts aber kann die freizeitorientierte, spielerische Annäherung an Lesen und Literatur leichter auf soziale und emotionale Erlebnisse setzen, unterhaltsam sein, Entlastung bieten, Neugier und Interesse wecken und damit dem Leistungsanspruch des Lesens, der v. a. mit unterrichtlichen Lesetrainings einhergeht, entgegenwirken. Trotz dieser Potenziale spielen laut Bildungsbericht zur kulturellen Bildung im Lebenslauf²⁴ außerunterrichtliche Angebote im literarischen Bereich gegenüber solchen in Musik und Bildender Kunst lange eine untergeordnete Rolle:

»Zwischen 66 und 78 % der Schulen in Deutschland bieten für 15-Jährige solche Aktivitäten an. Angebote zur Teilnahme an einem Buch- oder Leseclub (19 % der

²¹ Vgl. Rosebrock und Nix (2015, 23f.).

²² Vgl. Brendel-Perpina (2018).

²³ Vgl. Brendel-Perpina (2019); ein Leitfaden zur Gründung eines Leseclubs findet sich in Brendel-Perpina und Stumpf (2013, 205ff.).

²⁴ Bildungsbericht zur kulturellen Bildung im Lebenslauf (2012).

Schulen) sind demgegenüber im internationalen Vergleich relativ seltener vertreten. [...] Die außerunterrichtlichen Angebote im literarischen Bereich bewegen sich insgesamt auf niedrigem Niveau und differieren [...] nach Schulart: 28 % der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe machen hier Angebote, aber nur 9 % der Hauptschulen und 7 % der Grund- und Hauptschulen.²⁵

Das Ungleichgewicht der Sparten in außerunterrichtlichen kulturellen Angeboten bestätigt auch die Studie des Rats für Kulturelle Bildung (2017).²⁶

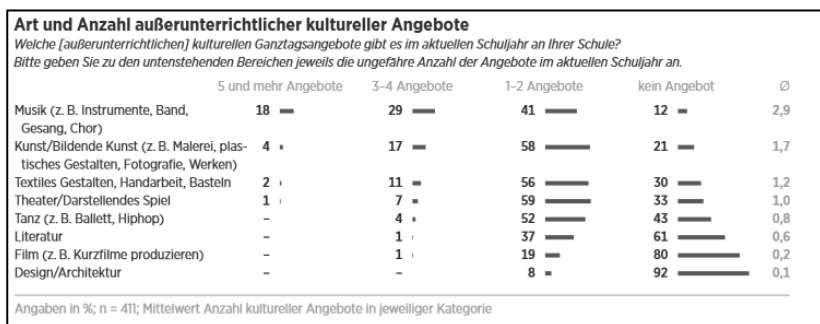


Abb. 1: Außerunterrichtliche kulturelle Angebote an Ganztagschulen

Die Implementierung von Leseclubs in Bündnispartnerschaften mit Schulen durch *Kultur macht stark* trifft daher auf vorhandene Bedarfe und versucht, diesem Defizit entgegenzuwirken.

3 Lehramtsstudierende als Betreuerinnen und Betreuer von Leseclubs: Herausforderungen kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung

3.1 Deutschdidaktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung und literaturpädagogische Qualifizierung

Die Frage danach, wie Lehrerinnen und Lehrer ihr Fach verstehen und sich selbst als Expertinnen und Experten erfahren, gehört zur fachdidaktischen Professionsforschung. Einen Schwerpunkt der Forschung zu Professionskompetenzen von Deutschlehrkräften bildet seit einigen Jahren die Lesedidaktik, was der besonderen Akzentuierung der Leseförderung

²⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 180f.).

²⁶ Rat für kulturelle Bildung (2017, 39).

in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entspricht.²⁷ Untersucht werden u. a. Einstellungen, professionelles Wissen und Können sowie die lese-sozialisatorische Wirkung des Deutschunterrichts insgesamt. Eine Befragung von Deutschreferendarinnen und -referendaren identifizierte ein Dachkonzept der literarischen Bildung gegenüber einem der Leseförderung: Mehrheitlich fühlen sich die Befragten dem Ziel verpflichtet, Begeisterung für Literatur zu wecken und das Lesen zu fördern.²⁸ Für Abraham²⁹ stellt dies eine anforderungsreiche Aufgabe dar, um die kulturelle Praxis Literatur als Experte bzw. Expertin glaubhaft verkörpern zu können. Dazu zählt die Fähigkeit, sich mit anderen über Leseprozesse und Textdeutungen auszutauschen, sich auf deren ggf. abweichende Wahrnehmung von Texten einzulassen, die von den eigenen Präferenzen möglicherweise verschiedenen Vorlieben anderer für Genres und mediale Formen der Literatur zu akzeptieren und auf dieser Basis literaturbezogene Interaktion zu organisieren.³⁰

Die Entwicklung von Professionalität von Lehrkräften ist nicht unabhängig von der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Legt man zugrunde, dass der Deutschunterricht seinerseits persönlichkeitsbildend wirken soll, so werden als Deutschlehrerinnen und -lehrer Persönlichkeiten gebraucht, die eine eigene Lese- und Schreibbiografie haben, als Lesevorbild authentisch und wirksam sind und die eigene Teilhabe an lese-kulturellen Praxen in den Unterricht einbringen können. Es geht darum, Kenntnisse zu Kompetenzen weiterzuentwickeln und Fähigkeiten in kulturellen Praxisfeldern auszubilden, die sich auf exemplarische, aber konkrete Anforderungssituationen beziehen:³¹ Was ist eine gute Vorlesepraxis? Wie wird Anschlusskommunikation gestaltet? Welche Formen der Textperformance gibt es?

Insofern Leseclubs sowohl von Lehrkräften als auch von weitergebildeten Ehrenamtlichen geleitet werden und es zudem nicht um unterrichtlichen Kompetenzerwerb, sondern um eine freizeitorientierte Einführung in eine kulturelle Praxis geht, bietet sich die Ausrichtung am professionellen Kompetenzprofil der Literaturpädagogik an. Die Handlungsfelder der Literaturpädagogik (Sprechen und Zuhören, Erzählen, Lesen, Schreiben) ragen in alle Bereiche der Bildung, der Kommunikation und

²⁷ Vgl. dazu den Überblick bei Kämper-van den Boogaart (2019, hier: 142ff.)

²⁸ Vgl. Wieser (2008, 110).

²⁹ Vgl. Abraham (2012).

³⁰ Vgl. ebd. (60).

³¹ Vgl. ebd. (62).

des Alltagshandelns hinein.³² Im Unterschied zur Literaturdidaktik ist die Literaturpädagogik nicht curriculumsorientiert, sondern betont neben dem Prinzip der Freiwilligkeit, der Partizipation, der Stärkenorientierung v. a. den Gedanken von Bildung als Selbstbildung. Die in non-formalen Bildungsprozessen relevanten Anforderungen an Literaturpädagoginnen und -pädagogen werden entsprechend dem *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR), der Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf acht Niveaustufen ausweist,³³ beschrieben.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
Niveau 7	hat einen Überblick über die aktuelle Fachliteratur in den Bereichen Lesen, Schreiben, Erzählen, Zuhören, Kinder- und Jugendliteratur	kann partizipativ mit Kindern und Jugendlichen Projekte entwickeln kann verschiedene Medien kreativ einsetzen kann literarische Texte schreiben [...]	kann über aktuelle Entwicklungen oder Forschungsergebnisse [...] der Literaturpädagogik referieren und Vermittlungsmethoden an Multiplikatoren weitergeben evaluiert die eigene Arbeit ist überregional in der Fachwelt vernetzt

Abb. 2: *Qualifikation Literaturpädagogik (Auszug Kompetenzrahmen)*³⁴

3.2 Das Lehrprojekt Leseförderung im Leseclub

2018 entstand im Rahmen von *Kultur macht stark* ein Bildungsbündnis, in dem der Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zusammen mit der Grundschule St. Walburg einen Leseclub als Nachmittagsangebot für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2 bis 4 gründete.³⁵

³² Vgl. Jentgens (2016, 23 und 49f.).

³³ Verfügbar unter http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf_nurrahmen_de.pdf [05.05.2023].

³⁴ Jentgens (2016, 52).

³⁵ Bereits 2014 wurde unter Leitung der Verfasserin ein erstes Bildungsbündnis begründet: In Kooperation mit einem Seminar am Lehrstuhl für Deutschdidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg entstand ein Leseclub in der Bücherei in Frensdorf. Ein weiterer Leseclub wurde 2016 an der Martin-Wiesend-Schule in Bamberg, einem privaten sonderpädagogischen Förderzentrum, eingerichtet.

Angesiedelt in der Schulbücherei, wurde er von Sommersemester 2018 bis Sommersemester 2020 von Studierenden der Deutschdidaktik betreut. Das in dieser Zeit als reguläres Vertiefungsmodul angebotene Seminar *Leseförderung im Leseclub* war als praxisorientiertes Lehrprojekt konzipiert: Zum einen sollten die Studierenden Wissen über Prozesse der Lesesozialisation, der Mediennutzung von Kindern, über Konzepte der Lesedidaktik und über Kinder- und Jugendliteratur und ihre Medien erwerben, zum anderen planten, realisierten und reflektierten sie Leseförderaktivitäten im Leseclub.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung vorgestellt, die nach dem Einfluss des Moduls auf die beteiligten Lehramtsstudierenden fragt. Leitende Forschungsfragen waren, welche Erwartungen und Sichtweisen die Studierenden im Hinblick auf das Seminar und den Leseclub hatten und welche relevanten Erfahrungen sie durch das Angebot machen konnten. Die Untersuchung verfolgte das Ziel, relevante Aspekte für die Umsetzung und Weiterentwicklung eines Moduls zu Leseförderung als kulturelle Bildung abzuleiten und die Bedeutung eines solchen Angebots in der deutschdidaktischen Lehramtsausbildung zu akzentuieren.

3.2.1 Datenerhebung, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Durchgeführt wurden im Januar 2019 neun Leitfadeninterviews mit Studierenden der Universität Bamberg und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die das Seminar zum Zeitpunkt der Befragung besuchten oder bereits absolviert hatten. Drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer studieren Lehramt Mittelschule, alle anderen sind Studierende des Lehramts Grundschule. Sie sind zum Befragungszeitpunkt im Durchschnitt 23,5 Jahre alt, drei von ihnen haben einen Migrationshintergrund. Acht der neun Befragten sind weiblich, was der Verteilung der Studierenden in den Leseclub-Seminaren insgesamt entspricht. Vier Studierende engagieren sich ehrenamtlich in der kulturellen oder kirchlichen Jugendarbeit sowie in der Spracharbeit mit Geflüchteten.

Die Datenauswertung erfolgte inhaltsanalytisch,³⁶ die transkribierten Interviews (T1-9) wurden dazu im Tandem gesichtet, relevante Passagen identifiziert und in eine gemischt deduktiv-induktive Kategorienbildung

³⁶ Vgl. Mayring (2007).

überführt,³⁷ für die entsprechende Textpassagen beispielhaft zitiert werden können.

3.2.2 Die eigene Lese- und Mediensozialisation der Studierenden

Die Aussagen zur eigenen Lese- und Mediensozialisation der Studierenden decken sich mit den bekannten Befunden aus der leseautobiografischen Leseforschung:³⁸ Die Studierenden erinnern sich an ihre Lieblingsbücher, u. a. Klassiker der Kinderliteratur, Kinderbuchserien, und benennen teilweise geschlechtsspezifische Präferenzen – der männliche Studierende verweist auf das Thema Sport und Abenteuerbücher –, ebenso werden Hobbys als Lektüeranlass benannt sowie mehrfach Märchen. Ferner spielen Hörbücher und Kindersendungen eine Rolle; diese Medien werden jedoch eher zurückhaltend (möglicherweise im Sinn sozialer Erwünschtheit) zur Sprache gebracht. Von umfangreichem Buchbesitz ist nur einmal die Rede; Lesevorbilder hatten dagegen fast alle Befragten durch ihre Eltern, vorrangig durch ihre Mütter. Von sechs Befragten werden anregende Vorleserituale im Elternhaus beschrieben. Weiterhin wird der Lesemodus des intimen Lesens, d. h. die lustvoll involvierte Kinderlektüre, erinnert. Eine Befragte erwähnt den typischen Leseknick am Ende der Kindheit, der aber durch einen Lesewettbewerb überwunden werden konnte. In dem weithin homogen erscheinenden Gesamtbild der frühen Lesesozialisation und der Unterstützung eines positiven Leseselbstkonzepts fallen zwei Auffälligkeiten ins Auge: Zum einen berichtet eine Befragte von ersten Zugängen zu Geschichten durch die Praxis des mündlichen Erzählens:

»[...] allerdings habe ich die Märchen nicht vorgelesen bekommen, sondern mein Vater hat sie mir erzählt und wir haben etwas dazu gemalt. Mit Büchern bin ich erst später in Kontakt gekommen, erst in der Grundschule [...].« (T5)

Auffällig ist weiterhin, dass die aktuelle Kommunikation der Studierenden über Bücher zwar vorhanden ist, meist im Austausch mit einem Leser bzw. einer Leserin, der oder die ähnliche Lesevorlieben hat. Insgesamt spielt aber der lesebezogene Austausch im gegenwärtigen Leben mehrerer Befragter eine geringere Rolle bzw. findet diese Kommunikation nur im institutionellen Kontext statt:

³⁷ Die Beratung zur Datenerhebung und -auswertung erfolgte durch Simone Ehmig, Leiterin des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen.

³⁸ Vgl. Graf (2007).

»[...] hauptsächlich in der Uni [...], also eher Pflichtlektüre. Als Jugendliche auch viel mit den Freunden, wir haben damals oft Bücher ausgetauscht und uns Empfehlungen gegeben. Heute ist das nicht mehr so stark [...].« (T4)

3.2.3 Reflexion der eigenen literaturpädagogischen bzw. fachdidaktischen Qualifizierung

Erwartungen an das Seminar: Die Erhebung der Erwartungen an das Seminar wurde, da die Studierenden das Seminar bereits besuchten bzw. besucht hatten, als Aufforderung formuliert, sich an ihre Vorab-Erwartungen zu erinnern. Nahezu alle Studierenden erwarten, konkrete Anregungen, Ideen und Methoden kennenzulernen, die in der Praxis genutzt werden können (»Praxisnähe«). Zugleich äußern die meisten aber auch die Erwartung, im Seminar ihre theoretischen Kenntnisse zu erweitern, z. B. im Hinblick auf die Lesesozialisationsforschung oder durch den Vergleich von Konzepten der Leseförderung. Die Erwartungen richten sich zudem auf den Wissenserwerb über aktuelle Kinder- und Jugendliteratur und ihre Medien. Artikuliert wird die Hoffnung, eine erweiterte Perspektive auf Lesen in der Schule zu erlangen, womit das spezielle Interesse am Setting Leseclub einhergeht: »[...] ich wollte wissen, wie ein Leseclub überhaupt funktioniert [...].« (T5)

Erfahrungen und erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten: Hinsichtlich der Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zeigt sich, dass die Studierenden ihren Einfluss als Lesevorbilder sowie als Leseanregerinnen und -anreger als bedeutsam wahrnehmen. Dies kann man Formulierungen wie »motiviert sein und selbst Lust am Lesen haben«, »vermitteln, dass man Spaß daran hat, sich begeistert«, »man muss Kinder begeistern können« entnehmen.

Außerdem erleben die Studierenden im Leseclub, dass Leseinteressen individuell ausgeprägt sind, was sie dazu anregt, über Fragen der Passung und genderspezifische Leseförderangebote nachzudenken.

»Es sollten auch genügend Bücher da sein, damit die Jungs vielleicht Sachbücher finden und dass man auch neue Medien integriert, dass für jeden was dabei ist. [...] Mir ist aufgefallen, dass die Kinder gern Sachbücher, --- dafür interessieren. Gerne auch zusammen anschauen und dass man daran vielleicht drauf eingeht, nicht nur seinen eigenen Geschmack für die Kinder anbietet, sondern auch dann andere Bücher, wie Sachbücher.« (T3)

Hinsichtlich des neu angeeigneten Methodenrepertoires werden Präsentationsformen wie Einsatz von Kamishibai, Bilderbuch-Kino oder Bilderbuch-Apps genannt, aber auch weitere Verfahren, die im Leseclub eingesetzt wurden, wie z. B. Fantasiereisen. Wesentlich erscheint den Studierenden die Beherrschung des Umgangs mit »passenden

Gesprächsimpulsen« (T1) sowie die Ausbildung der eigenen Fähigkeit, Texte gestaltend vorlesen oder erzählen zu können.

»Ich glaube man muss, – eigentlich wie bei allem ja – unheimlich motivierend wirken. Und jeder ist ja ein anderer Vorlesetyp, also ich bin jemand, der impulsiver ist, mit viel laut/ leise, Stimme verstellen usw. Die S. ist ruhiger, macht das auch aber auf ihre Art ganz anders und ganz anders spannend irgendwie. Ich glaub, es ist wichtig, dass man auf alle Fälle selbstbewusst ist und sich traut, auch mal was anders zu machen, mal zu schreien, die Stimme zu verstellen und ich glaub, das ist grade das, was fesselnd ist. Und das kenn ich auch so, dass nur wenn jemand so vorliest, dass man dann dabei ist.« (T1)

Zudem schätzen die Studierenden die Möglichkeit, den Leseclub im Team zu betreuen und entsprechende Handlungsoptionen sanktionsfrei zu erkunden: »Ich fands ganz gut, dass man hier erstmal zu zweit war. Da konnte man sich ganz gut ausprobieren, und es konnte ja nichts passieren.« (T3) Ausgehend von der Gründung des Leseclubs kommen Erfahrungen in der pädagogischen Anleitung und im Aufbau einer Gruppe hinzu:

»dass ich Erfahrungen mit Kindern gesammelt habe, dass ich von mir selbst weiß, dass ich ne Gruppe leiten kann. Das macht auch viel aus, weil die Gruppe ist ja wirklich meine Gruppe. Ich hab die aufgebaut, ich leite die« (T2)

Aus dem Seminar resultiert schließlich die fokussierte Aufmerksamkeit für die Ausgestaltung schulischer Lesekultur als Teil eines kulturellen Profils, für das die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer selbst aktiv werden wollen.

»[...] vielleicht kann man selbst mal den Anstoß geben, dass es Leseclubs gibt, [...] Leseclubs weiter auszubauen und sowas kann man ja an einer Schule doch ganz anders vorstellen und die Vorteile in ein Kollegium miteinbringen.« (T6)

Identifikation der Bedingungen und Erfolgsfaktoren von Leseclubs als kulturellem Bildungsangebot: Die Studierenden teilen ein gemeinsam entwickeltes Verständnis von Leseclubs als kulturellem Bildungsangebot: Genannt werden die Freiwilligkeit der Teilnahme,³⁹ Möglichkeiten zur sozialen Begegnung, der literarischen Anregung und des Austausches sowie der eigenen Mitgestaltung durch die Kinder und der daraus entstehenden nachhaltigen Bindung: »sich begeistern lassen«, »neue Erfahrungen

³⁹ Dass sich vorrangig Kinder für den Leseclub interessieren, die dem Lesen bereits persönliche Bedeutung zuschreiben, wurde im Seminar kritisch diskutiert; dies bestätigt auch Hinz (2022). Insofern besteht eine der wesentlichen Herausforderungen bei der Gründung eines Leseclubs darin, durch attraktive Gestaltung des Angebots, u. a. durch den Medienverbund, aber ebenso in der Verzahnung freizeitorientierten Lesens mit schulischer Lesekultur und der Leseförderung im Ganzttag (vgl. Sander, Jörgens und Werner 2022), v. a. auch leseferne Kinder zu erreichen.

machen«, »neue Rituale kennen lernen«. Mehrfach betont wird die Wichtigkeit der Abgrenzung von unterrichtlicher Leseförderung, v. a. durch Faktoren wie »schöne Atmosphäre gestalten«, »Zeit geben« und »Freiräume schaffen«.

Immer wieder wird aber auch auf die vielfältigen Herausforderungen hingewiesen. Diese betreffen Ablenkung und Unruhe während der Leseclub-Sitzungen, deren Regulierung anders als im schulischen Unterricht funktioniert, die speziellen Voraussetzungen und Bedarfe mancher Leseclub-Kinder, deren unterschiedliche Erwartungen oder auch das zeitweilige Desinteresse an den vorgestellten Lektüren. Indem zum Teil sehr ausführlich von der Ausgestaltung einzelner Sitzungen berichtet wird, verdeutlichen diese Passagen, wie die Studierenden versuchen, mit den Hürden umzugehen, um ihr Konzept an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen. Dabei dominieren Formulierungen wie »flexibel«, »offen«, »spontan und situationsgerecht abwandeln«, »sich nicht stark festhalten an dem, was man eigentlich vorbereitet hat« (T1); und es wird erkennbar, wie das vorgegebene Leseclub-Konzept zur individuellen Ausgestaltung motiviert, an der die Betreuerinnen und Betreuer wachsen und so für die Aufgabe erwachsen werden.

Die Studierenden sind in der Lage, konkrete Probleme des Konzepts, wie v. a. die im Rahmen von 60 Minuten schwierige Vereinbarkeit von freien Lesezeiten und angeleitetem Angebot, zu identifizieren.⁴⁰

»Bei uns war das Problem, dass wir ein Buch vorbereitet hatten, das manche Kinder einfach nicht so interessiert hat. Sie wollten sich dann lieber selber etwas raussuchen und lesen. Wir haben sie dann getröstet und meinten, vielleicht haben wir dafür später noch Zeit. Eigentlich ist es aber schade, da sich die Kinder selber ihre Bücher ausgesucht hatten, begeistert darin geblättert haben und sich auch gegenseitig vorlesen wollten. Wir mussten das dann unterbrechen, damit wir unseren Plan umsetzen können, das war schade.« (T4)

Zu den anzunehmenden Herausforderungen gehört nicht zuletzt die Unterstützung der persönlichen Entwicklung und der sozialen Kompetenzen der Leseclub-Kinder:

»[...] bei ihnen gerade merkt man's ganz besonders, dass sie halt wirklich Konzentrationsprobleme haben und im sozialen Umgang miteinander Probleme haben, das möchten auch wir so ein bisschen fördern, dass wir lernen zuzuhören, dass sie in der Gruppe was machen können, und das ist vielleicht jetzt nicht so die Aufgabe vom Leseclub, aber hab ich mir schon so ein bisschen zur Aufgabe gemacht [...].« (T2)

⁴⁰ Die zu empfehlende Dauer einer Leseclub-Sitzung sollte daher 90 Minuten umfassen.

Dieser Anspruch ist den Zielsetzungen kultureller Bildung dezidiert eingeschrieben; ihn zu realisieren, zählt zur Aufgabe der literaturpädagogischen Anleitung im Leseclub. Die Förderung der Persönlichkeitsbildung ist dabei in einen fachlichen Rahmen eingespannt, dessen Zielperspektive die erfolgreiche Enkulturation junger Leserinnen und Leser darstellt: »dass die Kinder das auch aus dem Leseclub raustragen und von sich selbst aus lesen wollen« (T8) – unter diesem »Motto« lassen sich alle lese-kulturellen Bemühungen in und um Leseclubs zusammenfassen.

3.3 Ausblick: Lesekultur und Anschlusskommunikation als Teil kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die vorgestellten Ergebnisse geben Aufschluss über Hintergründe, Motivationen und das Selbstbild der studentischen Leseclub-Betreuerinnen und -betreuer, sie erläutern deren Verständnis von Leseförderung in Leseclubs und beschreiben relevante Aspekte aus ihrem Leseclub-Alltag, aus denen die Studierenden entsprechende Gelingensbedingungen von Leseclubs ableiten. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten kulturellen Bildungsprojekt liegen entsprechende Lerngelegenheiten zur literaturpädagogischen bzw. fachdidaktischen Qualifizierung im Rahmen kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wie nun können über das skizzierte Modell hinaus zukünftige Deutschlehrerinnen und -lehrer zur lese-kulturellen und literaturpädagogischen Arbeit auch außerhalb des Unterrichts ermutigt und zu Expertinnen und Experten in diesem Feld ausgebildet werden? Im Ausblick sollen dafür insbesondere die Möglichkeit der eigenen Partizipation an Lese- und literarischer Kultur, die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation und der Gestaltung derselben an ausgewählten Beispielen schlaglichthaft aufgezeigt werden.

Zu den *Best-Practice*-Beispielen zählt zunächst die vom Bundesverband Leseförderung (BVL) implementierte Zertifizierung im Bereich der Lese- und Literaturpädagogik. Hierbei handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot, mit dem literaturpädagogische Kompetenzen auf Niveau 7 des *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* erworben werden.⁴¹ Wenngleich sich das Angebot des BVL nicht ausschließlich an Lehrerinnen und Lehrer richtet, können die Bausteine der Weiterbildung

⁴¹ Zum Curriculum vgl. <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/lese-und-literaturpaedagogik/curriculum-module/> [05.05.2023].

als adaptiertes Zertifikatsstudium im Rahmen der Lehramtsausbildung fungieren, so z. B. an der TU Dortmund:

»Als Teil ihres Studiums und durch ergänzende Veranstaltungen und Praxisteile vertiefen die Studierenden studienbegleitend ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in der Leseförderung und Organisation von Literaturevents sowie in Aspekten des Qualitätsmanagements.«⁴²

Stärker auf Kompetenzentwicklungen im Bereich literarischen Schreibens, d. h. auf die Vermittlung literarischer Verfahren (Produktionskompetenz), Urteilskompetenz und Anschlusskommunikation,⁴³ richtet sich seit 2011 ein in Schreibwerkstätten organisiertes Weiterbildungsprojekt für Deutschlehrkräfte an mehreren Literaturhäusern in Deutschland.⁴⁴ Begründet im Konzept einer produktionsorientierten Literaturpädagogik werden eigenes Schreiben, Textvortrag und literarische Gespräche bzw. literarische Geselligkeit als integrale Bestandteile einer persönlichkeitsorientierten germanistischen Lehreraus- und Weiterbildung verstanden, die als kulturelle Bildung wirkt.

Gespräche über Bücher finden, wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, unter Studierenden nur begrenzt statt, da in universitären Seminaren die fachwissenschaftliche und didaktische Erschließung im Mittelpunkt steht. Alternative ergänzende Projekte wie *Shared Reading*,⁴⁵ Lesekreise für Studierende oder Literatur im Salon, eine zeitgenössische Spielart des literarischen Salonkonzepts, setzen auf die Ausbildung einer kulturellen und sozialen Praxis, schaffen Leseanlässe, schulen das literarische Urteilsvermögen und bieten Lernarrangements zur diskutierenden, schreibenden und performenden Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur.⁴⁶

Eine grundsätzlich wünschenswerte Akzentuierung liegt schließlich, und auch dies zeigen die Aussagen der Interviews, im Bereich der Sprech-erziehung. Literarische Texte (für Schülerinnen und Schüler) zum Sprechen zu bringen, sie mit geeigneten Mitteln der Sprechkunst wirkungsvoll gestaltend vortragen zu können, sollte jedoch nicht nur als eigenes Fach oder Teilgebiet der Theaterpädagogik studierbar sein. Als obligator

⁴² Verfügbar unter <https://marci-boehncke.de/zertifikat%252520literatur%2525C3%2525A4dagogik.html> [05.05.2023].

⁴³ Vgl. Abraham und Brendel-Perpina (2015).

⁴⁴ Vgl. <https://www.lpz-stuttgart.de/angebote/lehrkraefte/fortbildungsprogramm> [05.05.2023].

⁴⁵ Vgl. <https://www.bosch-stiftung.de/de/story/shared-reading-literatur-fuer-alle> [05.05.2023].

⁴⁶ Vgl. Pontzen (2016).

Baustein kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte die Sprech-erziehung dazu beitragen (und an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ist dies der Fall), produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten ästhetischer Kommunikation allen zukünftigen Deutschlehrkräften zugänglich zu machen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 1*, 10–22.
- Abraham, Ulf (2012): Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Forschung* (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1), hg. v. Ina Karg und Jörg Kilian, 59–72. Göttingen: v&R unipress.
- Abraham, Ulf (2013): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2. Aufl., hg. v. Volker Frederking et al., 139–160. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Kallmeyer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Brendel-Kepser, Ina (2023): Leseempfehlungen nur für Jungen? Eine empirische Bestandsaufnahme und zukünftige Herausforderungen. In: *Leseförderung für Jungen: zeitgemäß – notwendig – gendersensibel?*, hg. v. Ina Brendel-Kepser, Dominik Achtermeier und Kristina Schmitt, 21–38. München: kopaed.
- Brendel-Perpina, Ina (2018): Leseförderung im Leseclub. In: *Grundschulunterricht Deutsch 3*, 13–16.
- Brendel-Perpina, Ina (2019): Von sich aus lesen wollen. Leseclubs als freizeitorientierte Leseförderung. In: *Leseclubs: Medientipps & Aktionsideen*, hg. v. Stiftung Lesen, 34–44. Mainz: Stiftung Lesen. Verfügbar unter https://www leseclubs.de/fileadmin/user_upload/user_upload/Leseclubs_Medientipps_und_Aktionsideen_Herbst_2019.pdf [04.05.2023].

- Brendel-Perpina, Ina; Stumpf, Felix (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. München: kopaed.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Inhalt und Ziele. Verfügbar unter <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html> [05.05.2023].
- Bundesverband Leseförderung (o. J.): Modulangebote der Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogik. Verfügbar unter <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/lese-und-literaturpaedagogik/curriculum-module/> [05.05.2023].
- Deutsche Literaturkonferenz e.V. (2004): Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung in der Bildungsdiskussion (1. September 2004). Verfügbar unter <https://www.literaturkonferenz.de/sieben-goettinger-thesen-der-deutschen-literaturkonferenz-zu-literatur-und-kultureller-bildung-in-der-bildungsdiskussion/> [05.05.2023].
- Europäischer Qualifikationsrahmen (o. J.): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Leben. Verfügbar unter http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf_nurrahmen_de.pdf [05.05.2023].
- Garbe, Christine (2018): Gender und Genre: Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen populärer Kinder- und Jugendliteratur*, hg. v. Christine Garbe et al., 1–34. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan (2000): Engagement and motivation in reading. In: *Handbook of reading research. Bd. 3*, hg. v. Michael L. Kamil et al., 403–422. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hinz, Pia (2022): Außerschulische Leseförderung leseferner Kinder im Leseclub? Eine empirische Bestandsaufnahme. Karlsruhe (unveröff. Masterarbeit).
- Hurrelmann, Bettina (2011): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien*. 4. Aufl, hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, 18–28. Seelze, Zug: Kallmeyer/Klett und Balmer.
- Jentgens, Stefanie (2016): Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. 3. überarb. Aufl., hg. v.

- Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, 112–164. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Liebau, Eckart (2016): Stellungnahme zum Thema: Kulturelle Bildung – einschließlich Bundesprogramm »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« Verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/422326/adf7473d4f4b4102a46410c5edf3ac79/liebau_stellungnahme-data.pdf [04.05.2023].
- Literaturpädagogisches Zentrum des Literaturhauses Stuttgart (2023): Unterricht im Dialog – Literarisches Schreiben im Unterricht. Verfügbar unter <https://www.lpz-stuttgart.de/angebote/lehrkraefte/fortbildungsprogramm> [05.05.2023].
- Marci-Boehncke, Gudrun (o. J.): Das Zertifikat Literaturpädagogik, Verfügbar unter <https://marci-boehncke.de/zertifikat%252520literaturp%2525C3%2525A4dagogik.html> [05.05.2023].
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Mennig, Regina (2018): Shared Reading – Literatur für alle. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/de/story/shared-reading-literatur-fuer-alle> [05.05.2023].
- Nickel-Bacon, Irmgard; Wrobel, Dieter (2012): Lesekultur. In: *Praxis Deutsch* 231, 4–12.
- Pieper, Irene et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Pontzen, Alexandra (2016): Litkrit – Schlüsselkompetenz Literaturkritik. In: *Schöner Lehren*. Das Magazin zur Fachgruppe 2015 »Sprach- und Literaturwissenschaften, Geisteswissenschaften«, hg. v. Alfred Toepfer Stiftung F. V. S., 33–37. Hamburg.
- Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive. In: *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*, hg. v. Lea Grimm und Cornelia Rosebrock, 23–43. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hg.) (2020): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed.

- Sander, Julia; Jörgens, Moritz; Werner, Sybille (2022): Kinder mit Bildungsbenachteiligung stärken – ihre Lesekompetenz fördern. Das Projekt *LeseOasen – Leseförderung im Ganztag*. In: *Leseförderung in der Ganztagschule*, hg. v. Julia Sander, Moritz Jörgens und Sybille Werner, 168–183. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Spinner, Kaspar H. (2011): Lesen als ästhetische Bildung. In: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien*. 4. Aufl., hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, 83–94. Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.
- Stifterverband (o. J.): Eine Uni – Ein Buch. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/eine-uni-ein-buch> [05.05.2023].
- Stiftung Lesen (o. J.): Website Leseclubs. Verfügbar unter <https://www leseclubs.de/> [05.05.2023].
- Wieser, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: Springer VS.