

Einleitung

Literaturpädagogik ist Teil eines Bildungs- und Erziehungskomplexes, der in der kulturellen Bildung verankert ist. Für Bibliotheken, die die größte außerschulische Bildungseinrichtung sind, ist die literaturpädagogische Arbeit genuiner Bestandteil.

Die Literaturpädagogik umfasst das gesamte pädagogische Handlungsfeld, das sich mit Literatur – vermittelt über diverse Medien – beschäftigt. Sie kann verstanden werden als eine Erziehung zur Literatur und als eine Erziehung durch Literatur (Lichtenstein 2008, 16; Jentgens 2016, 16). Literaturpädagogik im Sinne einer Erziehung zur Literatur hat die vertiefende Beschäftigung mit eben dieser zum Ziel, also literarisches Lernen (Spinner 2006), während die Erziehung durch Literatur allgemeine pädagogische Ziele verfolgt, wie zum Beispiel die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

Der Begriff Literaturpädagogik ist nach mehreren Seiten hin abzugrenzen: Zum einen unterscheidet er sich von dem Terminus *Literacy*, der eine „Fähigkeit“ oder eine „Kulturtechnik“ bezeichnet (Feilke 2016, 256). *Literacy* kann als ein Ziel literaturpädagogischen Handelns angesehen werden. Zum anderen steht Literaturpädagogik auch für eine Wissenschaft, die allerdings an Universitäten im Vergleich zur *Literaturdidaktik* unterrepräsentiert ist. Von der *Literaturdidaktik* grenzt sich die Literaturpädagogik „durch eine weniger starke Ausrichtung auf ein Curriculum und damit eine Betonung der Bildung als Selbstbildung [...]“ (Abraham/Brendel-Perpina 2022, 77) ab, und sie ist nicht auf einen institutionellen Rahmen beschränkt.

Historie der Literaturpädagogik und ihrer Erforschung nach 1945

Der Terminus *Literaturpädagogik* taucht in der Forschungsliteratur der 1950er Jahre kaum auf. Bamberger (1955) spricht zum Beispiel von „Literaturerziehung“. Eine Ausnahme bildet die in der DDR angefertigte Dissertation von Palme (1957), die explizit den Begriff der Literaturpädagogik verwendet. In den 1960er und 1970er Jahren wird er auch in der Bundesrepublik Deutschland relativ selbstverständlich zur Einordnung des eigenen Forschungsfeldes genutzt (Beutler 1967; Israel 1969; Grünert 1975). Abraham und Brendel-Perpina konstatieren, der Begriff Literaturpädagogik sei „[...] in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts durch den der Literaturdidaktik verdrängt worden“ (Abraham/Brendel-Perpina 2015, 76). Ab den 1980er Jahren wenden sich die Untersuchungen zur Literaturpädagogik vor allem der historischen Aufarbeitung lite-

raturpädagogischer Konzepte zu (Wilkending 1980; Steinlein 1987; 2000; Dettmar 2012). Ein Hauptaugenmerk wird dabei auf die Kunsterziehungsbewegung um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert gerichtet. Ein Vorreiter auf diesem Forschungsfeld ist Brüggemann, der bereits 1963 einen Aufsatz über die *Grundideen der Literaturpädagogik von 1900 bis heute* vorlegt. Im Zentrum seines Aufsatzes steht Wolgast mit seiner Schrift *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896), in der er programmatische Äußerungen zur Literaturpädagogik macht. Im Untertitel des Beitrags von Wolgast wird das Anliegen bereits deutlich: Es geht ihm um die „künstlerische Erziehung der Jugend“. Den Begriff Literaturpädagogik verwendet Wolgast selbst nicht, aber er ordnet seinen Text in einen pädagogischen Kontext ein. Seine Absicht ist es, wie Wolgast in seinem Vorwort anmerkt:

[...] die Schulmänner auf eine bedauerliche Lücke im System der heutigen Pädagogik aufmerksam zu machen, den Literaturfreunden eine Quelle des literarischen Banausentums aufzudecken, und die kleine Zahl von Eltern, denen die Erziehung eine Sache der Überlegung und bewußter Absicht ist, von der großen Gefahr zu überzeugen, welche die Lektüre der *spezifischen* Jugendschrift für die Bildung ihrer Kinder mit sich bringt (Wolgast 1951 [1896], X, H. i. O.),

Darüber hinaus fordert er, die private Lektüre von Kindern einzuschränken, vielmehr solle in Schule und Fortbildung, vor allem ab dem 12. Lebensjahr, die Jugend mit den „wertvollen Schätzen unseres Schrifttums“ (Wolgast 1951 [1896], 10) und „den klassischen Denkmälern unserer Literatur“ (Wolgast 1951 [1896], 17) vertraut gemacht werden. Brüggemann (1963) hebt als Wolgasts Verdienst hervor, er habe gegenüber den literaturpädagogischen Ansätzen des 19. Jahrhunderts, die „die moralische und patriotische Nutzenanwendung“ (Brüggemann 1963, 213) der Beschäftigung mit Dichtung in den Vordergrund stellten, „wichtige Anstöße“ (Brüggemann 1963, 215) für die Entwicklung der Literaturpädagogik gegeben. Demgegenüber weist Ewers die gedankliche Tradition des „romantisch gefärbten nationalkulturellen Diskurs[es] des 19. Jahrhunderts“ (Ewers 1996, 15) bei Wolgast nach und hebt die Widersprüche in Wolgasts Positionen und Einordnungen hervor.¹ Wolgasts Lektürekanon hatte auf den schulischen Literaturunterricht einen weitreichenden Einfluss. So stellt Brüggemann Anfang der 1960er Jahre fest, dass die von Wolgast genannten Autoren (Storm, Schiller, Keller) immer noch im Deutschunterricht häufig gelesen würden (Brüggemann 1963, 219). Während bei Wolgast eine Erziehung zur Literatur – oder allgemeiner zum Genuss von Kunst – im Vordergrund stand, entwickelte sich eine zweite Tendenz literaturpädagogischer Konzepte aus der entwicklungspsychologischen Forschung. „Die Forderung, dem Kinde Dichtung als Lesestoff zu bieten, löste naturgemäß die Frage aus, ob und in welchem Maße das Kind auf seiner jeweiligen psychischen Entwicklungsstufe dazu in der Lage sei“ (Brüggemann 1963, 220). Entsprechend entwickelte Bühler (1918) ein Kon-

¹ So zählt Wolgast zum Beispiel die Novelle *Pole Poppenspüler* zu den empfehlenswerten Werken, übersieht dabei allerdings, dass diese als spezifische Jugendliteratur veröffentlicht wurde, was seiner Ablehnung der spezifischen Jugendliteratur offensichtlich widersprechen würde (Ewers 1996, 16).

zept der Lesealterstufen, in dem sie Genres und Alter der Kinder miteinander verband. So spricht sie von der „Struwwelpeterzeit“ als einer „literarische[n] Vorperiode“ sowie von dem „Märchenalter“ und der „Robinsonzeit“ (Bühler/Bilz 1961 [1918], 21–22). Konzepte für Lesealterstufen finden sich in der Literaturpädagogik bis heute wieder, zum Beispiel in Form einer sogenannten Leseleiter, die Buchtypen einem bestimmten Kindesalter zuordnet. Neben der Frage nach der entwicklungspsychologisch begründeten Lektüregenese wurde die Perspektivierung von Lektürepräferenzen der Kinder Gegenstand der Untersuchungen. 1927 veröffentlichte Rumpf eine Studie unter dem Titel *Kind und Buch*, worin er die Ergebnisse einer Befragung von 4.500 Borromäus-Büchereien zu den von Kindern und Jugendlichen (9- bis 16-Jährigen) am meisten gelesenen Büchern auswertete (Brüggemann 1963, 221). Rumpf vertrat die Auffassung, dass die Buchauswahl für Kinder und Jugendliche einerseits von den Interessen des jeweiligen Lesealters bestimmt sein müsse und andererseits von der literarischen und jugendbildnerischen Qualität.

Neben der durch Wolgast vertretenen literaturästhetischen Ausrichtung und den psychologisch begründeten Tendenzen der Literaturpädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts macht Brüggemann eine dritte Strömung aus, die er als „[d]ie Idee einer volkhaften Begründung und Zielsetzung der literarischen Erziehung“ (Brüggemann 1963, 225) betitelt. Als wichtigsten Vertreter nennt Brüggemann Rüttgers mit seinem Buch *Literarische Erziehung* (1931). Dessen Anliegen sei es, „[...] das ursprüngliche Verhältnis zur Dichtung als lebendiger, von Mund zu Mund gehender Kunst des Volkes wiederherzustellen“ (Brüggemann 1963, 226). Rüttgers Position ist nicht nur antimodernistisch, sondern entspricht der nationalsozialistischen Ideologie, insofern ist Brüggemanns Einschätzung entgegenzutreten: „Es war seine Tragik, daß seine an sich lautereren, wenn auch im völkischen Sinne überspitzten Ideen vom Nationalsozialismus mißbraucht wurden“ (Brüggemann 1963, 227). Da Rüttgers bereits 1932 der NSDAP beitrug, liegt hier wohl eine Fehldeutung Brüggemanns vor. „Die bildungspolitischen Intentionen der frühen Jugendschriftenbewegung werden nun in den Dienst einer nationalpädagogischen Erziehung gestellt“ (Dettmar 2012, 578).

Eine Auswirkung der Jugendschriftenbewegung war das 1926 erlassene *Reichsgesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schmutz- und Schundschriften*. Was unter „Schmutz- und Schundschriften“ zu verstehen sei, wird in dem Gesetz nicht definiert, die Auslegung wird den jeweiligen Prüfstellen überlassen.

Aus dem kurzen historischen Überblick über die Genese literaturpädagogischer Konzepte und Forschung ergeben sich ein ambivalentes Bild und zugleich mehrere Ansätze zur Bestimmung des Faches, die bis heute Gegenstand der Diskussion sind:

- Die Literaturpädagogik beschäftigt sich vor allem mit Kinder- und Jugendliteratur und -lektüre. Sie kann aber ebenso auf die Lektüre von Erwachsenen bezogen werden.
- Literatur wird als ein Mittel zur Erziehung funktionalisiert – im Sinne von Ideologien, Moralvorstellungen, Wertevermittlung, Identitätsentwicklung, gesellschaftlicher Teilhabe.

- Literatur wird als ein Bildungsziel betrachtet – im Sinne einer Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Medium.
- Die Literatur für Kinder und Jugendliche wird aus einer entwicklungspsychologischen Sichtweise untersucht und darauf aufbauend werden Überlegungen zur Frage nach der Angemessenheit angestellt.
- In der Literaturpädagogik werden Paradigmen entwickelt, an denen die Auswahl von Kindheits- und Jugendlektüre zu orientieren sei.

Das Verhältnis von Literatur und Pädagogik spielt in der Bestimmung des Fachs also eine zentrale Rolle, daher soll diese Beziehung im Weiteren genauer ausgelotet werden.

Literatur und Pädagogik

Literatur wird hier verstanden als ein weites Feld gestalteter Sprache in Epik, Dramatik und Lyrik, vermittelt über mündliche Erzählungen, Bücher (auch Sachbücher und E-Books), Filme, Hörbücher und Hörspiele, Podcasts, Hyperfiktion, narrative Computerspiele oder Crossmedia-Produktionen.

Pädagogik ist die Wissenschaft, die sich mit Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung beschäftigt. Die Pädagogik erforscht Bildungs- und Erziehungszusammenhänge, ist aber auch eine Handlungswissenschaft, die Vorschläge macht, wie die Bildungs- und Erziehungspraxis gestaltet und verbessert werden kann.²

Insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur wird von Beginn an eine bildende und erzieherische Funktion zugesprochen. Traditionelle Erziehungsziele der Kinder- und Jugendliteratur sind der *„Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens“*, die *„Vermittlung von Wissen und Kenntnissen“*, die *„Vermittlung von Benimm- und Verhaltensschulung“*, die *„religiöse und moralische Belehrung“* sowie *„politische Erziehungsabsichten“* (Ewers 2020, 18–19, H. i. O.). Ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert verändern sich die Erziehungsziele in der Kinderliteratur. In der Romantik geht es nicht mehr darum, die Kinder auf das Erwachsensein vorzubereiten, vielmehr soll den Kindern *„das Erleben einer ‚echten‘, ‚naturgemäßen‘ Kindheit“* (Ewers 2020, 21, H. i. O.) ermöglicht werden. Neben dieser Intention finden sich aber auch alle anderen genannten Erziehungsziele bis heute in der Kinder- und Jugendliteratur in den verschiedenen Gattungen und Genres wieder: Erstlesereihen, die den Erwerb der Lesefähigkeiten unterstützen sollen; Sachbücher, die informieren und Wissen vermitteln; Bilderbücher, die in das Leben in der Kita oder in der Schule einführen und die Verhaltensregeln erklären; moralisch belehrende Werke, die zum Beispiel altruistisches Verhalten als erstrebenswert darstellen; oder auch Publikationen, die die Kinder als Klimaretter sti-

² Siehe auch Stang (2024) in diesem Band.

lisieren und damit eine politische Wirkungsabsicht verfolgen. Das Feld der Erziehungsziele ist allerdings deutlich größer geworden. Viele Werke zielen eher allgemein auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Entwicklungsprozess, in der Ausbildung geschlechtlicher Identität, im Umgang mit Ausgrenzung oder krisenhaften Ereignissen. Selbst für „nonkonformistische Jugendliteratur“ (Ewers 2020, 25) wird eine Erziehungsfunktion diagnostiziert: die Jugendlichen in ihrer Individualität zu stärken. Ewers resümiert:

Keine Belletristik, die auf sich hält, auch nicht die für Kinder und Jugendliche, trumps heute mit Belehrungen auf; keine kehrt ihre Erziehungsabsichten hervor. Nichtsdestoweniger bleibt die schöne Literatur eine der großen Lehrmeisterinnen von Jung und Alt. Sie spielt diese Rolle jedoch auf eine zurückhaltende, eine geradezu stillschweigende Weise [...]. (Ewers 2020, 22)

Literatur – auch die Erwachsenenliteratur – und Pädagogik stehen offensichtlich in einem engen Verhältnis, das in der Literaturpädagogik in spezifische Praktiken überführt wird.

Literaturpädagogische Praktiken

Im soziologischen Sinne ist eine Praktik „[...] ein intersubjektiv stabilisiertes Gefüge sozialer, am anderen orientierter Handlungsakte“ (Feilke 2016, 258). Sie sind zudem iterativ und in der Regel auf ein Artefakt (z. B. eine Erzählung, ein Buch, einen Film) bezogen. Wenn hier von literaturpädagogischen Praktiken gesprochen wird, so sind literaturbezogene, sich wiederholende intersubjektive Handlungen gemeint, die in einem Bildungs- beziehungsweise Erziehungskontext stehen. Orte literaturpädagogischen Handelns sind die Familie, die Kita, die Schule, manchmal auch die Universität, außerschulische Einrichtungen wie der Hort, Literaturhäuser, Lese- oder Erzählcafés und insbesondere auch Bibliotheken. Das Feld der literaturpädagogischen Akteurinnen und Akteure ist also weit gesteckt von Laien bis hin zu professionell pädagogisch Handelnden.

In der Familie werden durch gemeinsame Fingerspiele, Knireiter, dialogische Bilderbuchbetrachtungen, das ritualisierte Vorlesen oder das Erzählen von Geschichten erste literaturbezogene Praktiken eingeübt. Dass diese Handlungen durchaus nicht zum Alltag aller Familien, in denen Kinder aufwachsen, gehören, zeigen die Ergebnisse, die durch die Stiftung Lesen, Die ZEIT und die DB Stiftung im Rahmen der Vorlesestudien in den letzten Jahren veröffentlicht wurden (Vorlesestudien 2019–2021). Dort heißt es, dass 32 Prozent der Kinder zu Hause von ihren Eltern keine oder nur selten Impulse durch Vorlesen und Erzählen erhalten (Vorlesestudie 2021). Gerade für diese Kinder ist die Kita ein wichtiger Ort literaturbezogener Erlebnisse. Zu den dort regelmäßig ausgeführten literaturpädagogischen Praktiken gehören das Vorlesen und die dialogische Bilderbuchbetrachtung. Häufig werden auch Bilderbuchkinos oder Kami-

shibais eingesetzt (Jentgens/Ritter 2023), um sich eine Geschichte in der Gruppe zu erschließen. Andere literaturpädagogische Praktiken im Kindergarten sind vertiefende Beschäftigungen mit literarischen Vorlagen zum Beispiel in der Form eines Rollen-, Schatten- oder Figurespiels. Literaturbezogene Handlungen, bei denen die Kinder zu Akteurinnen und Akteuren werden, sind des Weiteren das Kinderdiktat, bei dem die Kinder den Fachkräften eigene Geschichten diktieren, oder auch die selbstständige Buchauswahl beim Besuch der Bibliothek. Oft werden in der Kita schon erste Erfahrungen mit Buchstaben oder dem gemeinsamen Lesen von Büchern, in denen einzelne Wörter durch Bilder ersetzt sind, angebahnt. Bei diesen literaturpädagogischen Handlungen geht es nicht darum, die Kinder zu trainieren und ihnen vorzeitig das Lesen oder Schreiben beizubringen. Vielmehr steht eine lustvolle Auseinandersetzung mit Kulturtechniken der Erwachsenenwelt, auf die die Kinder in der Regel neugierig sind, im Vordergrund. Sie können dabei erste Erfahrungen sammeln mit der Leserichtung und mit der Augen-Finger-Koordination beim Verfolgen einer Zeile.

In der Grundschule steht zunächst die Vermittlung der Lese- und Schreibtechnik im Vordergrund. Angesichts der Hürden, die das Erlernen dieser Techniken bedeutet, ist es aus literaturpädagogischer Sicht bedeutsam, die Lese- und Schreibanimation nicht zu vernachlässigen. Nur wenn sich den Kindern die literale Welt als attraktiv darstellt, erfahren sie die Mühen des Lernens nicht als äußeren Zwang. Nur wer Literatur in sozialen Beziehungen als sinnstiftend erlebt, entwickelt ein Selbstkonzept von sich als einem Wesen, das sich in der lesenden, schreibenden, hörenden oder spielenden Auseinandersetzung mit Literatur entwickeln und entfalten kann. Hier liegt eine besondere Aufgabe der schulischen und außerschulischen Literaturpädagogik. Chancen bieten Kooperationen von Schulen und Bibliotheken, insbesondere um unterschiedliche Bildungschancen auszugleichen und Menschen in eine selbstbestimmte Form der Beschäftigung mit Literatur zu führen.

Zu den literaturpädagogischen Praktiken, die sich mit Kindern im Grundschulalter anbieten, gehören zum Beispiel im Bereich der Leseförderung eine „BuchSpuren-Suche“ (Jentgens 2016, 146–148), aus dem Bereich des mündlichen Erzählens das gemeinsame Erfinden einer Geschichte mit den „Story-Tellern“ (Jentgens 2016, 157–158) oder im Bereich des kreativen Schreibens eine Lyrikwerkstatt. Ein literarisches Gespräch zu einer Bilderbuch-App oder die Produktion eines eigenen Hörspiels können ebenfalls mit Grundschulkindern praktiziert werden. Jugendliche können entsprechend eigene Podcasts, Kurzfilme oder Poetry-Clips zu eigenen Gedichten selbst entwickeln. In der Leseförderung für Jugendliche ist ein breites Angebot wichtig. Wenn zum Beispiel ein Book Slam (Jentgens 2016, 188), also Buchpräsentationen in Form eines Wettstreits, durchgeführt wird, sind sowohl unterschiedliche Interessen als auch unterschiedliche Leseanforderungen zu berücksichtigen. Damit sich aus dieser Art der Leseförderung eine literale Praktik entwickeln kann, ist die Beteiligung der Jugendlichen an der Planung und Gestaltung der Buchpräsentationen entscheidend.

Literaturpädagogische Angebote richten sich nicht allein an Kinder und Jugendliche. Die Beschäftigung mit Literatur ist ein in den Alltag eingebettetes Bildungserleb-

nis, das am Anfang von den Erziehungsinstanzen stärker gesteuert, nach und nach aber immer stärker in einen Selbstlernprozess übergehen sollte. In literarischen Veranstaltungen, Weiterbildungen, Volkshochschulkursen und anderen Angeboten gibt es eine breite Palette literarischer Bildungsmöglichkeiten für alle Altersgruppen. Literaturhäuser bieten Schreibwerkstätten an, Volkshochschulen organisieren Lesekreise und Bibliotheken führen literaturbezogene Fortbildungen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrkräfte durch. Es gibt Geschichtenerzählen für Demenzkranke und Vorlesen in der Sterbebegleitung. Die Möglichkeiten der Literaturpädagogik sind weitgefächert und betreffen alle Altersgruppen.

Fazit

Zu unterscheiden ist zwischen der *Wissenschaft* Literaturpädagogik, die sich mit der Historie, der Gegenstandsbestimmung, der Erforschung literaturpädagogischer Konzepte und Praktiken sowie ihrer Evaluation beschäftigt und daraus folgernd Handlungsempfehlungen formuliert, und dem *Handlungsfeld* Literaturpädagogik, in dem Praktiken der Vermittlung und Beschäftigung mit Literatur aus- beziehungsweise eingeübt werden. Die Akteurinnen und Akteure des Handlungsfeldes reichen von engagierten Laien (z. B. Lesepatinnen und -paten) über literarisch oder pädagogisch ausgebildete Personen bis hin zu speziell in der Literaturpädagogik weiterqualifizierten Menschen. Ebenso breit wie die literaturpädagogisch agierende Personengruppe ist das Feld der Praktiken. Diese können unterschieden werden in:

- literaturbezogene Diskurse (von der dialogischen Bilderbuchbetrachtung bis zur Buchbesprechung im Podcast),
- die interaktive Erschließung von Literatur (vom Fingerspiel über das Vorlesegespräch, die gegenseitige Buchempfehlung bis zur Spielkette, in der die Stationen einer Geschichte erlebt werden),
- eigene literaturbezogene Produktionen (vom Erfinden eines eigenen Reims bis zum Schreiben von Fanfiction) sowie
- die vertiefende handlungsorientierte Auseinandersetzung mit einem literarischen Produkt (zum Beispiel über die Umsetzung in ein Hör- oder Figurenspiel).

Was die Literaturpädagogik von ihren Anfängen bis heute beschäftigt und auch weiter beschäftigen wird, ist immer wieder die Aushandlung zwischen den ästhetischen und den pädagogischen Ansprüchen sowie deren Verknüpfung in einem literaturpädagogischen Paradigma.

Bibliotheken kommt im Handlungsfeld der Literaturpädagogik eine wichtige Rolle zu. Sie sind Partnerinnen für andere Bildungseinrichtungen und können ihren Beitrag dazu leisten, ungleich verteilte Chancen im Bildungssystem auszugleichen. Darüber hinaus sind Bibliotheken Orte, die sich als partizipative Experimentierräume für die

Entwicklung innovativer literaturpädagogischer Konzepte anbieten, und es sind Orte, an denen alle Alters- und Bevölkerungsgruppen zusammenkommen und gemeinsame literale Praktiken entwickeln können.

Literatur

- Abraham, U.; Brendel-Perpina, I. (Hrsg.) (2021): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht: Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. 2. Aufl., Hannover: Friedrich.
- Bamberger, R. (1955): *Jugendlektüre. Mit besonderer Berücksichtigung des Leseunterrichts und der Literaturerziehung*. Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Beutler, K. (1967): *Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung*. Vol. 1. Frankfurt a. M.: Beltz.
- Brüggemann, T. (1963): Grundideen der Literaturpädagogik von 1900 bis heute. *Das gute Jugendbuch* 13/1/2, 212–237.
- Bühler, C.; Bilz, J. (1961 [1918]): *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. 2. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Dettmar, U. (2012): Der Kampf gegen „Schmutz und Schund“. In: J. Neuhaus (Hrsg.): *Die Kinder und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 565–586.
- Ewers, H.-H. (1996): Eine folgenreiche, aber fragwürdige Verurteilung aller „spezifischen Jugendliteratur“. Anmerkungen zu Heinrich Wolgasts Schrift ‚Das Elend unserer Jugendliteratur von 1896‘. In: B. Dolle-Weinkauff; H.-H. Ewers (Hrsg.): *Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*. Weinheim; München: Juventa, 9–25.
- Ewers, H.-H. (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. 2. Aufl., Paderborn: Wilhelm Fink; UTB.
- Ewers, H.-H. (2020): Kinder- und Jugendliteratur und Erziehung in historischer Perspektive. In: A. Braun (Hrsg.): *Bildung in und mit Texten der Kinder und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 16–27.
- Feilke, H. (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: A. Deppermann, H. Feilke, A. Linke (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin; Boston: De Gruyter, 253–277.
- Grünert, H. (1975): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 3, 86.
- Israel, W. (1969): Literaturpädagogik heute. In: W. L. Höffe (Hrsg.): *Sprachpädagogik, Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 101–112.
- Jentgens, S. (2016): *Lehrbuch Literaturpädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Jentgens, S.; Ritter, A. (2023): Literale Kultur in der Kita. In: D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann, S. Nickel (Hrsg.): *Early Literacy*. Freiburg: FEL, 117–146.
- Ladenthin, V. (1992): Bildung und Literatur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 68, 11–29.
- Lichtenstein, S. (2008): Positionsbestimmung Literatur & Literaturpädagogik, Vortrag BAKÄM Tagung, gehalten am 12.03.2008, FH Düsseldorf, http://www.bakaem.de/Downloads_files/Vortrag_Swantje_Lichtenstein.pdf.
- Palme, L. (1957): *Das sozialistische Verantwortungsbewußtsein und die erzieherische Bedeutung literarischer Gestalten bei seiner Herausbildung: Ein Beitrag zur Literaturpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik unter besonderer Berücksichtigung des Literaturunterrichts in der deutschen demokratischen Schule*. Berlin: Humboldt Universität (Dissertation).
- Pflugmacher, T. (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: C. Bräuer; D. Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*, Wiesbaden: VS Springer, 131–158.

- Rüttgers, S. (1931): *Literarische Erziehung. Ein Versuch über die Jugendschriftenfrage auf soziologischer Grundlage*. Langensalza; Berlin; Leipzig: J. Beltz.
- Rumpf, A. (1927): *Kind und Buch. Das Lieblingsbuch der deutschen Jugend zwischen 9 und 16 Jahren*. Berlin: F. Dümmlers.
- Stang, R. (2024): Pädagogische Grundlagen. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 97–106. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-009>.
- Steinlein, R. (1987): *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Heidelberg: Carl Winter.
- Steinlein, R. (2000): Das Volksmärchen als Medium nationaler Geistesbildung in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts. In: H.-H. Ewers, U. Nassen, K. Richter, R. Steinlein (Hrsg.): *Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000*. Stuttgart: J. B. Metzler, 11–25.
- Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Stiftung Lesen; Die Zeit; Deutsche Bahn (Hrsg.) (2019): *Vorlesestudie 2019*. <https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesestudie#jmIndex2>.
- Stiftung Lesen; Die Zeit; Deutsche Bahn (Hrsg.) (2020): *Vorlesestudie 2020*. <https://stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/vorlesestudie>.
- Stiftung Lesen; Die Zeit; Deutsche Bahn (Hrsg.) (2021): *Vorlesestudie 2021*. <https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesestudie>.
- Wilkending, G. (1980): *Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“*. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung. Frankfurt a. M.: Beltz.
- Wolgast, H. (1951 [1896]): *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. 7. Aufl. Worms: Wunderlich.

