

# Leseprojekte im jugendstrafrechtlichen Kontext Sozialpädagogischer Mehrwert oder verzichtbarer Luxus?

*Caroline Steindorff-Classen*

## Abstract

Seit 2011 wird an der Hochschule München (HM) unter der Bezeichnung KonTEXT ein Leseprojekt für straffällig gewordene junge Menschen im Alter zwischen 14 und 23 Jahren angeboten. Mehrere Tausend Lesegruppen und einzelbetreute Lesemaßnahmen konnten seither unter dem Dach des Projekts durchgeführt werden. Während die Lesegruppen zumeist in den Jugendarrestanstalten der Justizvollzugsanstalten München und Landshut stattfinden, werden die einzelbetreuten Lesemaßnahmen in aller Regel außerhalb der Haft auf der Grundlage einer jugendrichterlichen Entscheidung oder Anordnung der Staatsanwaltschaft durchgeführt. Möglich war die hohe Zahl von Maßnahmen seit Projektbeginn nur aufgrund einer ressourcenschonenden Ausgestaltung des Projekts als innovatives Lehr-Lern-Projekt, in dem viele Hundert Studierende und zahlreiche ehrenamtliche Unterstützer:innen unentgeltlich mitwirkten. Der folgende Beitrag zieht Bilanz aus den langjährigen Erfahrungen unter der spezifischen Fragestellung, ob und unter welchen Voraussetzungen durch den Einsatz des Mediums Literatur ein Mehrwert geschaffen werden kann, der den mit der Lektüre und Vorbereitung der Gesprächstermine verbundenen Mehraufwand im jugendstrafrechtlichen Kontext rechtfertigt.

## 1. Überblick

Das KonTEXT Leseprojekt für straffällig gewordene junge Menschen ist ein Beispiel für ein sogenanntes Service Learning-Projekt als besonderer Form eines studentischen Engagementprojekts. Projekte dieser Art wurden in den letzten Jahren an zahlreichen Hochschulen im In- und Ausland etabliert (dazu Reinders, 2016; Backhaus-Maul, 2023; Harpine, 2024). Ihr Ziel besteht darin, gesellschaftliches Engagement von Studierenden durch die Verbindung mit Lehrveranstaltungen zu einer theoretisch gerahmten und fachlich fundierten Lernerfahrung zu erweitern, die den Zuwachs von persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kenntnissen und Kompetenzen ermöglicht. Im Folgenden soll zunächst ein knapper Überblick über Hintergründe, Entwicklung und den heuti-

gen Stand des Leseprojekts an der HM gegeben werden, bevor in einem zweiten Schritt das derzeitige methodische Vorgehen beleuchtet wird. Der dritte Abschnitt ist schließlich der Frage gewidmet, ob sich der zusätzliche Aufwand, der mit dem Einsatz von Literatur als pädagogischem Medium verbunden ist, in einem entsprechenden Mehrwert der Projektangebote niederschlägt.

## 2. Entwicklung des KonTEXT Leseprojekts

Die Idee für das Leseprojekt entstand 2010 im Rahmen einer kriminalpolitischen Debatte, die durch eine wachsende Kritik an der Praxis der Arbeitsauflagen bzw. Sozialstunden in Deutschland ausgelöst wurde. Diese nahmen zwar eine dominierende Stellung innerhalb des Katalogs der jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen ein, wurden in ihrer konkreten Umsetzung aber vielfach als zu wenig pädagogisch empfunden (Bromberger, 2007, S. 75 ff.; Höynck & Leuschner, 2014, S. 368 f.; DVJJ, 2016, S. 420). Positive Erfahrungsberichte über den „Dresdner Bücherkanon“ (Mollik, 2007 sowie Hantzsch in diesem Band), aber auch Reportagen über ein vielversprechendes Literaturprojekt in brasilianischen Justizvollzugsanstalten (Köhne, 2013, S. 3 ff.) ließen an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der HM die Idee für ein vergleichbares Leseprojekt im Großraum München aufkommen. Begünstigt wurde dies durch mehrjährige Erfahrungen mit Medienprojekten in der Jugendarrestanstalt München, die es zu diesem Zeitpunkt an der HM bereits gab (Panitz, 2011) und die eine Erprobung des Mediums Literatur besonders reiz- und sinnvoll erscheinen ließen. Zudem begründeten die andernorts gesammelten Erfahrungen mit literaturgestützten Maßnahmen die Vermutung, dass das Medium Literatur und darauf aufbauende pädagogische Ansätze in besonderer Weise dazu geeignet sein könnten, zur sozialen Integration von straffällig gewordenen jungen Menschen sowie deren Bildung in einem umfassend verstandenen Sinne beizutragen. Zweifel hinsichtlich der Akzeptanz von Lesemaßnahmen speziell bei straffällig gewordenen jungen Menschen konnten durch eine Befragung von über 100 jungen Insassen der Jugendarrestanstalt München im Vorfeld des Projektbeginns ausgeräumt werden. Bei dieser Erhebung hatten sich unerwartet viele Befragte nicht nur für Lesegruppen in der Arrestanstalt, sondern auch für Leseweisungen als einer möglichen Alternative zu Sozialstunden ausgesprochen (Steindorff-Classen, 2014, S. 175).

Das Befragungsergebnis trug zusammen mit der positiven Resonanz auf die ersten 2011 durchgeführten Lesegruppen in der Jugendarrestanstalt München dazu bei, dass ein Jahr später auch mit der Durchführung von Leseweisungen im Rahmen einer Kooperation mit drei Jugendämtern (Bereiche Jugendgerichtshilfe bzw. Jugendhilfe in Strafverfahren<sup>1</sup>) und zwei Amtsgerichten (Abteilungen für Jugendstrafsachen) begonnen wurde. Im Unterschied zu den Lesegruppen geschah dies in Form von Einzelbetreuungen. Ferner wurde 2013 in der Jugendarrestanstalt München auf ausdrücklichen Wunsch von Teilnehmenden der Lesegruppen eine projekteigene Bücherei eingerichtet und ein spezielles literaturbasiertes Angebot für Schulverweiger:innen geschaffen. Die weitere Entwicklung des Projekts war bis zur Coronapandemie durch eine starke Zunahme von Gruppenangeboten und einzelbetreuten Lesemaßnahmen sowie eine zunehmende Ausdifferenzierung der Projektangebote<sup>2</sup> geprägt. Parallel dazu kam es zu einer Weiterentwicklung der methodischen Ansätze, die sich in den Jahren seit der Coronakrise durch die Aufnahme von digitalen Elementen beschleunigte.

Im Folgenden soll speziell die Durchführung der Lesegruppen und einzelbetreuten Lesemaßnahmen genauer erläutert werden mit einem besonderen Fokus auf der Literatúrauswahl und dem methodisch-didaktischen Umgang mit Literatur. Hinsichtlich der übrigen Projektbausteine wird auf die Darstellung des Projekts auf der Homepage der Hochschule<sup>3</sup> verwiesen.

- 
- 1 Der Bayerische Landesjugendhilfeausschuss hat sich für die Verwendung der Bezeichnung „Jugendhilfe in Strafverfahren (JuHiS)“ ausgesprochen, s. Zentrum Bayern Familie und Soziales, 2021, S. 15, eines der drei am Projekt beteiligten beteiligten Jugendämter hat sich aber für die Beibehaltung der Bezeichnung Jugendgerichtshilfe entschieden und ein weiteres nennt den Aufgabenbereich „Jugendhilfe im Strafverfahren“.
  - 2 U.a. durch die Einführung von Bildungsmaßnahmen „Gegen Ausgrenzung. Für Toleranz“ oder „Lese-Rechtsgruppen“ mit einem Schwerpunkt auf strafrechtlichen Themen. Ferner werden in unregelmäßigen Abständen auch Schreibwerkstätten, Filmgruppen oder andere Sonderformate angeboten.
  - 3 [https://sw.hm.edu/kooperationen\\_transfer/transfer\\_aktivitaeten/kon\\_text/index.de.html](https://sw.hm.edu/kooperationen_transfer/transfer_aktivitaeten/kon_text/index.de.html).

### 3. Organisatorischer Ablauf von Lesegruppen und einzelbetreuten Lesemaßnahmen

Die Lesegruppen werden heute nicht mehr nur in zwei Jugendarrestanstalten, sondern auch in mehreren forensischen Kliniken sowie außerhalb des Vollzugs für Schüler:innen aus Berufsvorbereitungs- und Integrationsklassen einer Berufsschule angeboten. Primäre Zielgruppe sind aber unverändert Jugendliche und junge Erwachsene (Heranwachsende)<sup>4</sup>, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind, wobei der Anteil der männlichen Teilnehmer deutlich überwiegt. Geleitet werden die Lesegruppen zumeist von je zwei Studierenden auf der Grundlage eines zuvor mit Unterstützung der Projektleitung erarbeiteten Konzepts. Der zeitliche Rahmen von zwei Stunden pro Gruppeneinheit ist bei den Gruppenangeboten im Justizvollzug anstaltsseitig vorgegeben, hat sich in der Praxis aber auch durchaus bewährt. Grundsätzlich umfasst jede Lesegruppe zwei zweistündige Gruppeneinheiten, es werden aber auch Gruppen mit nur einer oder vier Einheiten angeboten. Die Teilnehmenden sind bei den Gruppen im Vollzug vorher regelmäßig nicht bekannt, was für die später gesondert zu behandelnden Fragen der Literaturoauswahl und inhaltlichen Vorbereitung der Gruppen eine besondere Herausforderung darstellt. Bei den Gruppenangeboten im Jugendarrest müssen sämtliche Gruppentermine zudem innerhalb einer Woche durchgeführt werden, da nur so eine konstante Zusammensetzung der Gruppen anstaltsseitig gewährleistet werden kann. Bei den anderen Gruppensettings besteht diese Einschränkung nicht. Für fast alle Formate der Lesegruppen ist die Teilnehmerzahl außerdem auf maximal sechs Teilnehmer:innen begrenzt.

Von den Lesegruppen sind die einzelbetreuten Lesemaßnahmen zu unterscheiden, bei denen je ein Jugendlicher oder eine Jugendliche<sup>5</sup> von jeweils einer Mentorin oder einem Mentor aus dem KonTEXT-Team betreut wird. Diese einzelbetreuten Maßnahmen finden auf richterliche Weisung (§ 10 Jugendgerichtsgesetz, fortan: JGG) oder nach einer vorläufigen Verfahrenseinstellung im Rahmen eines sogenannten Diversionsverfahrens (§§ 45, 47 JGG) statt.<sup>6</sup> Daneben werden auch Einzelmaßnah-

---

4 Wenn fortan von Jugendlichen gesprochen wird, sind die jungen Erwachsenen bzw. Heranwachsenden ab 18 Jahren ebenfalls gemeint.

5 Hinweis unter Fn. 4 beachten.

6 Einen leicht verständlichen Überblick über das Prinzip der Diversion und die verschiedenen Varianten von Diversionsverfahren vermittelt das Bayerische Landesjugendamt in: Zentrum Bayern Familie und Soziales, 2021, S. 55 ff.

men mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt, die in der Jugendarrestanstalt München Haft wegen Schulverweigerung verbüßen müssen. Diese in Anlehnung an die Lesemaßnahmen außerhalb der Haft durchgeführten Betreuungen bleiben jedoch in diesem Beitrag unberücksichtigt.

Im Unterschied zu anderen Leseprojekten wird die einzelbetreute Lesemaßnahme im Rahmen von KonTEXT in fünf Stufen angeboten. Die Festlegung der jeweiligen Stufe erfolgt durch das Gericht oder die Staatsanwaltschaft auf Vorschlag der für den Fall zuständigen Jugendgerichtshilfe bzw. Jugendhilfe in Strafverfahren (fortan: JGH/JuHiS). Jeder Stufe ist in Analogie zu den Sozialstunden ein bestimmter Stundensatz zugeordnet, der von 10 Stunden bei Stufe 1 bis maximal 30 Stunden bei Stufe 5 reicht. Mit jeder Stufe erhöht sich das angesetzte Lesepensum sowie die Anzahl der dazu durchgeführten Gesprächstermine nach Maßgabe eines Stufenplans, der von einem durchschnittlichen Lektüreaufwand von einer Stunde pro 40 Seiten ausgeht.<sup>7</sup> Dieser Ansatz wird aber bereits im Erstgespräch durch einen Lesetest überprüft und bei Bedarf unter Berücksichtigung von Schriftgröße und Schwierigkeit des ausgewählten Buches individuell angepasst.

Das Erstgespräch wird seit der Coronapandemie online durchgeführt. Das hängt damit zusammen, dass sich die Jugendlichen im virtuellen Raum entgegen anfänglicher Annahmen nicht weniger offen und gesprächsbereit gezeigt haben als bei den früheren Erstgesprächen im Präsenzformat. Gleichzeitig nehmen sie die Termine aber deutlich zuverlässiger wahr als vorher. Der Anteil an Erstgesprächen, zu denen die Jugendlichen nicht erscheinen, hat sich in der Folge merklich verringert. Zugleich eröffnet der digitale Einstieg in die Maßnahme die Möglichkeit, den Jugendlichen bereits vor der ersten persönlichen Begegnung Vorschläge für geeignet erscheinende Bücher zukommen zu lassen. Dadurch erhalten sie Vorinformationen über die vorgeschlagenen Bücher, die von manchen Teilnehmenden früher vermisst wurden.

Der erste persönliche Termin findet erst statt, wenn die Jugendlichen ihre Buchauswahl getroffen und die online verfügbare Leseprobe zu dem jeweiligen Buch gelesen haben. Dadurch kann das erste persönliche Zusammentreffen der Jugendlichen mit ihren betreuenden Mentor:innen mit einem Austausch über die ersten Seiten des ausgewählten Buches ver-

---

<sup>7</sup> Zur Berechnung der Lesegeschwindigkeit Garbe, 2022, S. 28 f.

bunden werden. Diese Besprechung der Leseprobe dient nicht nur dazu, den Teilnehmenden den im Erstgespräch abstrakt erläuterten Ablauf der Buchgespräche noch einmal durch eine probeweise Umsetzung zu veranschaulichen, sondern hat auch das Ziel, eine mögliche Überforderung der Jugendlichen durch den Text bzw. häusliche Lektüreaufträge frühzeitig zu erkennen. Erst am Ende dieses „Kennenlern-Termins“ erfolgt deshalb die endgültige Buchauswahl und -ausleihe zusammen mit einer Planung des weiteren Vorgehens. Diese orientiert sich an den Festlegungen im Stufenplan zum Lektüreumfang und der Mindestanzahl von einstündigen Gesprächsterminen bei den jeweiligen Lesestufen. Sie berücksichtigt aber auch die Eindrücke aus dem vorangegangenen Gespräch und die Wünsche der Jugendlichen.

Die nicht selten schon im Gespräch über die ersten Seiten des Buches erkennbaren Probleme vieler Jugendlicher, sich Lektüreinhalte zu merken, führen inzwischen immer häufiger zur Vereinbarung von geringeren Lesepensen pro Termin und zusätzlichen Besprechungsterminen. Bei ausgeprägten Leseschwächen oder Motivationsproblemen kann es im weiteren Verlauf der Maßnahme ferner dazu kommen, dass die häusliche Lektüre ganz durch Termine für gemeinsame Lektüre ersetzt wird. Schon aus Kapazitätsgründen ist das aber nur in begründeten Fällen möglich. In der Regel bleibt es nach dem Kennenlern-Termin bei dem Wechsel von häuslichen Lektürephasen und Gesprächsterminen, bevor die Jugendlichen die Maßnahme am Ende mit einer (nach Wahl) schriftlichen oder künstlerischen Abschlussarbeit abschließen. Hier entstehen dann oft autobiografische Texte, die (zusätzliche) Einblicke in die vielfach schwierigen Lebensverhältnisse der Teilnehmenden gewähren und viel Stoff und Anknüpfungspunkte für die Abschlussgespräche liefern.

Zu den Straftaten, die den Anlass für Leseweisungen bzw. einzelbetreute Lesemaßnahmen<sup>8</sup> bilden, gehören vorwiegend Diebstähle, insbesondere Ladendiebstähle. Unter den Teilnehmenden sind aber häufiger auch Jugendliche, die wegen (gefährlicher) Körperverletzungen, Drohungen oder Beleidigungen, einem Raub oder einer räuberischen Erpressung am Projekt teilnehmen müssen. Zugenommen hat in jüngerer Zeit bei den Anlasstaten außerdem die Anzahl von Delikten wegen Verbreitung von

---

8 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird der Begriff „Leseweisung“ fortan nicht nur für die durch Urteil ausgesprochenen jugendrichterlichen Leseweisungen, sondern auch für die einzelbetreuten Lesemaßnahmen im Rahmen von Diversionsverfahren verwendet.

kinderpornografischem Material oder der Verwendung von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, während im gleichen Zeitraum die Anzahl der Teilnehmenden mit Drogendelikten stark abgenommen hat. Beide Entwicklungen hängen auch mit Gesetzesänderungen zusammen, auf die im Rahmen dieses Beitrags aber nicht näher eingegangen werden kann. Einen höheren Anteil an der Gesamtzahl der Leseweisungen machen ferner im Unterschied zu früheren Jahren Betrugsdelikte im Internet aus, während bei anderen Delikten wie Sachbeschädigungen oder Straßenverkehrsdelikten keine Veränderungen festzustellen sind. Vielfach handelt es sich bei den Straftaten, die den Anlass für eine Leseweisung bilden, nicht um die ersten und einzigen im Leben der jeweiligen Jugendlichen.

Insgesamt liegt die Zahl der Leseweisungen derzeit bei etwa 120 Maßnahmen pro Jahr. Angesichts der hohen psychosozialen Belastungen vieler Jugendlicher bei gleichzeitig geringer Ressourcenausstattung des Projekts stellt diese Fallzahl eine große Herausforderung dar. So ist etwa die Zahl der Jugendlichen hoch, die Mobbing- oder sonstige Gewalterfahrungen, psychische und andere Probleme offenlegen, die sie bei ihren vorangegangenen Terminen bei der JGH/JuHiS häufig noch nicht angesprochen haben. Insbesondere der Austausch über die Themenwünsche der Jugendlichen für die Literatur wirkt dann oft schon in den Erstgesprächen wie ein Katalysator für die Offenlegung solcher Probleme und erklärt die verstärkten Bemühungen der Projektleitung, erfahrene Mentor:innen für die Begleitung solcher Fälle im Projektteam zu halten.

#### 4. Ziele der Projektangebote

Unverändert geblieben sind über die Jahre hinweg allen Weiterentwicklungen zum Trotz die zentralen Zielsetzungen des Projekts, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden sollen. Eine zusammenfassende Übersicht findet sich am Ende dieses Abschnitts.

Wie für alle jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen gilt auch für die hier näher behandelten Projektangebote von KonTEXT die übergeordnete Zielvorgabe, dass mit der Maßnahme ein Beitrag zur Prävention künftiger Straftaten der jeweiligen Teilnehmenden (§ 2 Abs. 1 JGG) geleistet werden soll. Für die Lesegruppen im Jugendarrest wird dieses Ziel durch das Gesetz für den Vollzug des Jugendarrestes in Bayern (BayJA-VollzG) noch weiter präzisiert. Dort heißt es in Art. 2 Abs. 1, dass Jugend-

liche nicht nur zu einem künftigen Leben ohne Straftaten, sondern auch zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung befähigt werden sollen. Der Vollzug soll ihnen deshalb dabei helfen, „die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zu den vorangegangenen Verfehlungen beigetragen haben“ (Art. 3 Abs. 1 S. 2 BayJAVollzG). Ferner soll er ihnen ein an den verfassungsrechtlichen Grundsätzen ausgerichtetes Werteverständnis vermitteln (Art. 3 Abs. 2 S. 2 BayJAVollzG).

Erreichen will KonTEXT diese Erziehungsziele über eine Anregung von Reflexionsprozessen, die zugleich auch der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der umfassenderen Zielvorgaben für die Jugendhilfe in § 1 Sozialgesetzbuch VIII (fortan: SGB VIII) dienen. Das soll unter Nutzung von bzw. Anknüpfung an entsprechende Impulse aus der eingesetzten Literatur geschehen. Erreicht werden kann dieses Ziel allerdings nur, wenn aufseiten der Teilnehmenden eine gewisse Bereitschaft bzw. Offenheit für eine Lektüre der entsprechenden Texte und anschließende inhaltliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lektüreinhalten besteht. Dazu muss wiederum eine hinreichende Lesemotivation geweckt und – zumindest für die Dauer der Zusammenarbeit<sup>9</sup> – wachgehalten werden, da nur dadurch literarische Lernprozesse im Sinne eines persönlichen Erkenntnis- und Kompetenzzuwachses<sup>10</sup> möglich werden. Deshalb verfolgt das Projekt auch das Ziel, die Einstellung der Teilnehmenden zum Lesen positiv zu beeinflussen und die zu Beginn der Maßnahmen vielfach nicht existierende oder rein extrinsische Lesemotivation in eine intrinsische zu verwandeln.<sup>11</sup> Da dies am ehesten durch eine positive Leseerfahrung gelingen kann, die von den Teilnehmenden als subjektiv gewinnbringend erlebt wird, ist die Vermittlung einer solchen in die Ziele des Leseprojekts eingeschlossen.

Interesse an oder auch Neugier auf einen Text reichen aber für sich genommen nicht aus, um durch Impulse aus der Literatur tatsächlich zum Nachdenken und gegebenenfalls auch Überdenken eigener Werthaltun-

---

9 Garbe (2022, S. 61), würde hier auf der Grundlage ihrer Unterscheidung zwischen verschiedenen Varianten von Lesemotivation vermutlich von gegenstandsbezogener und aktueller Lesemotivation im Unterschied zur tätigkeitsbezogenen und habituellen Lesemotivation sprechen, die bei im Ausgangspunkt unmotivierten Leser:innen sehr viel schwerer zu erreichen ist.

10 Grundlegend zum Begriff des literarischen Lernens Spinner, 2022, S. 9ff.

11 Wie anspruchsvoll allein schon diese Zielsetzung bei Jugendlichen ist, die von Haus aus ungern lesen, verdeutlichen die Ausführungen bei Rosebrock & Nix, 2020, S. 141 ff; dies. & Scherf, 2022, S. 67 ff.

gen, Überzeugungen und Verhaltensweisen veranlasst zu werden. Dazu bedarf es neben einer subjektiven Involviertheit im Sinne eines persönlichen Angesprochenenseins bzw. innerer Berührungspunkte mit dem jeweiligen Text (Spinner, 2022, S. 15 ff., 132) einer Reihe von kognitiven, sozial-emotionalen sowie kreativen Fähigkeiten, die eine Erschließung des Textes und seiner Inhalte ermöglichen. Diese Kompetenzen können durch die Projektangebote zwar schon aufgrund ihrer begrenzten Dauer nicht systematisch gefördert werden. Dort aber, wo ein Bedarf erkennbar wird, können die genannten Fähigkeiten zumindest trainiert und damit punktuell verbessert werden. Aus diesem Grund gehört zu den Projektzielen auch die Stärkung von Kompetenzen, die, wie etwa die Fähigkeiten zum Verstehen, Bewerten und Reflektieren von gelesenen Texten, dem erweiterten Verständnis von Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studien<sup>12</sup> unterfallen. Gefördert werden soll aber auch die vorgelagerte Fähigkeit zu einer aufmerksamen und konzentrierten Lektüre der Texte, deren Fehlen zahlreiche Projektteilnehmende von KONTEXT schon von sich aus zu Beginn der Lesemaßnahmen thematisieren. Gleiches gilt für das Vermögen, sich Lektüreinhalte zu merken. Auch diese Fähigkeit geht vielen Teilnehmenden bereits nach eigenem Empfinden ab.

Dass die Förderung der verschiedenen genannten kognitiven Kompetenzen durch Lesen gelingen kann, lassen Erkenntnisse des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik im niederländischen Nijmegen vermuten. So wurde der ehemalige Mitarbeiter des Instituts und Psychologe Falk Huettig unlängst in der Süddeutschen Zeitung mit den Worten zitiert, dass Lesen „fast alle kognitiven Fähigkeiten“ unter Einschluss von Abstraktionsvermögen, analytischem Denken und Gedächtnisleistungen verbessere (Weber, 2025).

Trainiert werden soll über die Projektangebote außerdem noch die Fähigkeit zur Imagination und dies nicht nur wegen der besonderen Eignung des Mediums Literatur zur Anregung dieser ästhetischen Kompetenz, sondern auch wegen ihres entscheidenden Beitrags zu den viel beschriebenen psychohygienischen und salutogenetischen Wirkungen, die das Lesen von literarischen Texten entfalten kann (s. etwa Frankl, 1988, S. 41 ff.; Duda & Munzel, 2025, S. 21 ff., 60 ff., 114). Diese können das Lesen zu einem befreienden, entlastenden oder auch tröstenden Erlebnis

---

<sup>12</sup> Zu diesem Garbe 2022, S. 16 sowie kritisch Rosebrock & Scherf, 2022, S. 35 ff.; zum Ganzen auch Sosna in diesem Band.

machen, darüber hinaus aber auch Kraft für die Bewältigung des Alltags verleihen. So kann Imagination in Verbindung mit Fantasie und Kreativität Träumen, innovativen Ideen und Problemlösungen den Weg bahnen, die den Umgang mit psychosozialen Belastungen im realen Leben erleichtern können (Jay, 2018, S. 115; Duda & Munzel, 2025, S. 150 ff.). Dass die Teilnehmenden des Projekts mit solchen Problemen oft in besonderer Weise zu kämpfen haben, wurde an früherer Stelle bereits angesprochen.

Darüber hinaus bildet die Fähigkeit zur Imagination eine Voraussetzung für Empathie und Fremdverstehen, deren Förderung zugleich zu den weiteren Projektzielen gehört. Das hängt einerseits auch hier wieder mit der weithin angenommenen und für das Genre der fiktionalen Literatur durch verschiedene Studien bestätigten besonderen Eignung von Literatur zur Empathieförderung zusammen (dazu Sosna in diesem Band), andererseits aber auch mit der Bedeutung, die dieser kognitiv-emotionalen Kompetenz<sup>13</sup> für die moralische Entwicklung junger Menschen beigemessen wird. Zwar führt Empathie nicht zwangsläufig zu prosozialem Denken und Handeln (Spinner, 2022, S. 84 f., 192 f.). Durch die Sensibilisierung für die Perspektiven anderer werden aber die Betroffenen für moralische Belange zumindest empfänglicher (Breithaupt, 2019, S. 204, und Sosna in diesem Band). Zugleich erhöht sich dadurch die Sensitivität für die in der Literatur verhandelten Themen, Konflikte und ethischen Dilemmata, die wiederum reichhaltigen Stoff für die Entwicklung und Einübung moralischer Urteilsfähigkeit und Standpunkte liefern (Spinner, 2022, S. 80). Damit trägt Empathie insgesamt dazu bei, dass Wertereflexionskompetenz und Wertebildung von der Auseinandersetzung mit Literatur profitieren können (dazu Anselm in diesem Band; dies. 2023, S. 9 f.; Spinner, 2022, S. 196 f.).

Diese Förderung der Wertebildung bzw. der darauf bezogenen Reflexionskompetenz kann im strafrechtlichen Kontext bzw. mit Blick auf das übergeordnete jugendstrafrechtliche Erziehungsziel allerdings nicht ergebnisoffen erfolgen, sondern muss sich am eingangs genannten Ziel des künftigen Legalverhaltens der Teilnehmenden orientieren. Das impliziert eine vorrangige Ausrichtung der Projektangebote an den Rechtsgütern und Werten, die durch das Strafrecht Schutz erfahren sollen. Definiert man den strafrechtlichen Rechtsgüterschutz bzw. die Aufgabe des Strafrechts allerdings im Einklang mit einer im strafrechtlichen Schrifttum

---

13 Zu dieser Einordnung eingehend de la Camp, 2019, S. 18 f.

vertretenen Position als „Schutz der elementaren sozialetischen Gesinnungs-(Handlungs-) Werte“ (vgl. Erb, 2024, Anm. 33), schließt das eine weit über das konkrete Delikt des oder der Teilnehmenden hinausgehende Thematisierung von grundlegenden Wertefragen nicht aus. Diese entspricht zugleich dem weiteren Projektziel der Horizonterweiterung, durch das verengten bzw. vereinfachenden Sichtweisen entgegengewirkt werden soll. Geschehen kann dies über die angestrebte Sensibilisierung für vielfältige Themen und unterschiedliche Perspektiven, einschließlich solcher, die ungewohnt oder auch befremdlich wirken. Im Kontext der kulturellen Bildung wird in diesem Zusammenhang auch von „Differenzverfahren“ gesprochen, durch die „eingeschliffene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sichtbar und bearbeitbar“ gemacht werden können (Kuckhermann, 2015, S. 184).

Das alles soll schließlich auch dem Wissenszuwachs und Erkenntnisgewinn der Projektteilnehmer:innen dienen, der sich nach Möglichkeit auf die eigene Person erstrecken soll. Wie sehr die Beschäftigung mit literarischen Texten geeignet sein kann, Prozesse der Selbstbegegnung und -erkundung auszulösen, wird auch in der Literatur selbst immer wieder zum Thema gemacht (Steindorff, 2024; Spinner, 2022, S. 83). Deshalb gehört auch dieser über Prozesse der Identifikation vermittelte Erkenntnisprozess zu den Projektzielen.

Gestärkt werden soll über die Projektangebote schließlich noch das Selbstkonzept der Teilnehmenden. Das hängt nicht nur mit dessen Relevanz für delinquentes Verhalten und die Abkehr von einem solchen zusammen (Schleider, 2007, S. 383; Boers, 2019, S. 32), sondern hat auch etwas mit dem besonderen Potenzial von Leseprojekten zu tun, Selbstbild und Selbstwirksamkeitserleben positiv zu beeinflussen. Wie wichtig das ist, lassen schon die oben erwähnten Selbsteinschätzungen vieler Jugendlicher bezogen auf die eigenen kognitiven Fähigkeiten erkennen, die nicht zuletzt aufgrund von schulischen Misserfolgen häufig negativ konnotiert sind. Gerade bezogen auf das Lesen kommt dies auch durch auffallend häufige Selbsteinstufungen von Projektteilnehmenden als Legastheniker:innen zum Ausdruck, die sich innerhalb des Projekts vielfach nicht bestätigen. Die hier ansetzenden Chancen zur Korrektur der negativen Selbstwahrnehmung bilden den Hintergrund für das entsprechende Projektziel. Jedoch ist das Selbstkonzept oftmals auch im Übrigen negativ gefärbt. Das zeigt sich etwa dann, wenn Teilnehmende der Lesegruppen ihre Verwunderung darüber zum Ausdruck bringen, dass sich Studierende unentgeltlich Zeit für sie nehmen. Dem in solchen Äußerungen zum Aus-

druck kommenden geringen Selbstwertgefühl entgegenzuwirken, gehört deshalb zu den Projektzielen, denen sich das KoNTEXT Leseprojekt – nicht anders als viele andere sozialpädagogische Angebote für straffällig gewordene junge Menschen – in besonderer Weise verpflichtet fühlt.

Profitieren sollen von dem Projekt schließlich noch die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmenden. Auch hier stützen Forschungsergebnisse des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik die Annahme, dass dies durch Leseprojekte gelingen kann. Ein erster Schritt in diese Richtung kann schon in der Erweiterung des Wortschatzes während der Lektüre eines Textes bestehen. Die anschließenden Gespräche über das Gelesene können und sollen jedoch darüber hinaus auch zu einer Steigerung der argumentativen Fähigkeiten der Teilnehmenden beitragen mit möglichen positiven Auswirkungen auf Bereitschaft und Fähigkeiten zur verbalen Beilegung von Konflikten im realen Leben.

Abschließend seien die wichtigsten Projektziele noch einmal in einer grafischen Übersicht (eigene Darstellung) zusammengefasst:



## 5. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Bereits in den vorangegangenen Abschnitten klangen an mehreren Stellen die Herausforderungen an, denen bei der Durchführung der Lesemaßnahmen methodisch sinnvoll begegnet werden muss. Neben den erwähnten Leseschwächen und der ganz überwiegend geringen Lesebegeisterung der Teilnehmenden sind es vor allem die in unterschiedlichen Kombinationen auftretenden psychosozialen Belastungen, die sich auf die Lesemotivation negativ auswirken können und die es den Jugendlichen vielfach erschweren, sich auf die Lektüre eines Buches einzulassen und zu konzentrieren. Außer den bereits angedeuteten Gewalt- und Mobbing Erfahrungen sind das beispielsweise innerfamiliäre Konflikte und prekäre wirtschaftliche Verhältnisse, die häufig mit dem Ausfall eines Elternteils einhergehen und mit weiteren Problemen wie übermäßigem Alkohol- und Drogenkonsum, psychischen Erkrankungen und einem zeitweiligen Leben auf der Straße bzw. in Einrichtungen der Jugendhilfe oder Psychiatrie verbunden sein können.

Von einer genaueren Beschreibung der diversen Problemlagen wird an dieser Stelle abgesehen, weil davon ausgegangen wird, dass die Leser:innen dieses Beitrags mit diesen hinlänglich vertraut sein werden. Schon die wenigen Hinweise verdeutlichen aber, warum in der gemeinsamen Arbeit mit den jungen Menschen bestimmte Grundsätze der Gesprächsführung, die im Studium der Sozialen Arbeit von Beginn an vermittelt werden, besondere Bedeutung haben. Dazu gehören neben einem wertschätzend-akzeptierenden und empathischen Umgang mit den Adressatinnen das Interesse an deren Sichtweisen und die Methode des aktiven Zuhörens, kurz eine Haltung und Methodik, die Grundsäulen der personenzentrierten Gesprächsführung bilden (Ansen, 2024, S. 24, 35 f.). Der Zwangskontext der Lesemaßnahmen, an denen die Jugendlichen aufgrund einer justiziellen Entscheidung und damit unfreiwillig teilnehmen, erfordert aber zudem ein hohes Maß an Geduld im Umgang mit Terminabsagen und -versäumnissen sowie nicht erfüllten Leseaufträgen, die zu den besonderen Herausforderungen der Begleitung dieser Maßnahmen gehören. Diesen muss durch motivierende Ansätze begegnet werden, auf die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht näher eingegangen werden soll, soweit sie sich von den Ansätzen bei anderen jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen nicht unterscheiden. Stattdessen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die methodisch-didaktischen Besonderheiten, die sich aus dem Einsatz des Mediums Literatur ergeben. Beschrie-

ben werden diese differenziert nach Lesegruppen und Leseweisungen sowie unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Buchauswahl und Methodik der anschließenden Auseinandersetzung mit den Lektüregehalten.

## 5.1 Lesegruppen

Bei den Gruppenangeboten für die Haft erfolgt die Buchauswahl bei KonTEXT in der Regel durch die Studierenden in Absprache mit der Projektleitung. In der Anfangszeit des Projekts wurde dem Beispiel des Dresdner Bücherkanons folgend dabei ausschließlich mit Jugendromanen gearbeitet, die relevante Themen des Jugendalters unter Einschluss von jugendtypischen Delikten behandeln. Inzwischen hat sich der Kanon der eingesetzten Literatur deutlich ausdifferenziert, Coming-of-Age-Romane spielen aber auch weiterhin eine zentrale Rolle. Regelmäßig recherchierte Empfehlungen und Auszeichnungen von Jugendliteratur durch ausgewiesene Forschungsinstitute und andere Fachgremien sowie auf Plattformen für Jugendliteratur<sup>14</sup>, aber auch Buchtipps von Studierenden, Mitarbeitenden und sonstigen Unterstützer:innen des Projekts haben den Projektbestand an Büchern allein in diesem Bereich in den letzten Jahren auf einige Hundert Titel anwachsen lassen. Die Erfahrungen aus mittlerweile über 1000 Gruppen im Justizvollzug und das Ausleihverhalten in der Projektbücherei in der Jugendarrestanstalt München<sup>15</sup> verdeutlichten allerdings, dass vielfach weniger die literarische Güte als die Inhalte und die sprachliche Zugänglichkeit der Texte darüber entscheiden, ob die Gruppenteilnehmer:innen daran Gefallen finden. Die Auswahl der Bücher für die Lesegruppen in der Haft orientiert sich deshalb inzwischen auch stark an diesen Erfahrungen und den thematischen Interessen der Zielgruppe, die sich häufig aus ihren eigenen Lebensthemen, Erfahrungen und Problemen ableiten. Ein Buch, das im Jugendarrest beispielsweise gut ankommt,

---

14 Z. B. Institut für Jugendbuchforschung an der Universität Frankfurt/Main; Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI); Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V.; Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF); AK Jugendliteratur e. V.; DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (<https://www.lesen-in-deutschland.de/>); #lesen.bayern; boys & books.

15 Wobei dieses Ausleihverhalten auch der Tatsache zu verdanken sein dürfte, dass in der Haft kein Zugriff auf das Smartphone besteht.

ist die Autobiografie des Straßenjungen „Unter Palmen aus Stahl“ von Dominik Bloh, auch weil dieses Buch ein Beispiel für eine Aufstiegs-geschichte ist, die gerade in der Haft besonderen Anklang findet. Ansonsten stoßen insbesondere Bücher, die mit den Themen Gewalt, Rassismus und Diskriminierung bzw. Drogen, Kriminalität und Macht zu tun haben, bei den Gruppenteilnehmer:innen auf Interesse. Deshalb kommen auch Kriminalromane gut an (dazu Hammer-Bernhard in diesem Band). Andere fühlen sich eher durch Bücher angesprochen, die Themen wie Familie und Freundschaft behandeln oder einfach einmal von Alltagsproblemen ablenken und in eine Fantasy-Welt entführen. Immer wieder gelingt es auch, Interesse für historische Romane mit Bezügen zum Nationalsozialismus oder zu aktuellen geopolitischen Konflikten zu wecken. Unlängst ist dies etwa durch den Jugendroman „Über den Dächern von Jerusalem“ von Anja Reumschüssel geschehen, der den Nahost-Konflikt in einer historischen Perspektive behandelt.

Der zuletzt genannte Buchtitel ist zugleich ein Beispiel dafür, dass im Jugendarrest immer wieder auch neue Romane zum Einsatz kommen, wenn Studierende solche ausprobieren wollen. Das lässt sich im Fall der Lesegruppen auch damit rechtfertigen, dass die Teilnehmer:innen der Gruppen, wie bereits erwähnt, regelmäßig bis zum Gruppenbeginn nicht bekannt sind und deshalb bei der lange vorher beginnenden Vorbereitung der Gruppentreffen ohnehin noch nicht mit ihren inhaltlichen Interessen berücksichtigt werden können. Zudem ist die Zusammensetzung der Gruppen in aller Regel sehr heterogen, sowohl hinsichtlich Geschlecht und Alter der Teilnehmenden als auch in Bezug auf Lesekompetenzen und thematische Präferenzen. Deshalb muss bei der Vorbereitung der Gruppen auch auf eine hinreichende Breite der angesprochenen Themen geachtet werden, um möglichst alle Teilnehmenden zumindest in bestimmten Phasen des Gruppengeschehens bei ihren Interessen abholen zu können. Das geschieht zusätzlich zur Buchauswahl durch eine entsprechende Auswahl von Textauszügen aus den jeweiligen Büchern, die dann in den Terminen gemeinsam mit den jungen Menschen gelesen werden. In der Regel sind es maximal sechs drei- bis vierseitige Abschnitte, die in einem zweistündigen Termin gelesen und diskutiert werden können. Diese werden grundsätzlich laut vorgelesen, um auch die Teilnehmenden einzubinden, die über eine geringe Lesekompetenz verfügen.<sup>16</sup> Teilneh-

---

16 Zum Wert des Vorlesens aus bibliothераpeutischem Blickwinkel Duda & Munzel, 2025, S. 76 ff.

mende, die sich am Vorlesen beteiligen wollen, können dies jederzeit tun, jedoch wird niemand gegen seinen Willen dazu angehalten, die Lektüre von Textabschnitten zu übernehmen.

Die Diskussion über die gemeinsam gelesenen Textabschnitte wird anschließend anhand von vorbereiteten, aber bei Bedarf situativ anzupassenden Fragen der Studierenden geführt. Die Einbettung der Textabschnitte in den Gesamtzusammenhang des jeweiligen Buches erfolgt über eine einleitende inhaltliche Einstimmung auf das Buch sowie kurze Zusammenfassungen übersprungener Teile unter Beschränkung auf die für das Verständnis des Gesamtzusammenhangs erforderlichen Inhalte. Gelegentlich werden auch von vornherein nur kurze Texte, wie etwa Märchen, in voller Länge gelesen. Um auch die Studierenden dazu zu motivieren, einmal (wieder) einen Roman in voller Länge zu lesen, ist dies aber eher die Ausnahme.

Methodisch orientiert sich das Vorgehen bei den Buchgesprächen in der Haft wie auch außerhalb derselben seit Projektbeginn an den Grundsätzen des sokratischen Dialogs, d. h. jener philosophischen Diskursmethode, die unter Verzicht auf belehrende Elemente allein durch bestimmte Fragetechniken zur „Reflexion, Selbstbesinnung und Überprüfung eigener Normen und Vorurteile anleiten soll und eigenverantwortliches Denken fördern will“ (Stavemann, 2011, S. 287). Kennzeichnend für diese Gesprächsmethode ist, dass der/die jeweilige Gesprächspartner:in seine bzw. ihre „individuelle Wahrheit selbst findet“ (Stavemann, ebd.), die gesprächsleitende Person also nur als „Hebamme“<sup>17</sup> fungiert, die diesen selbstständigen Erkenntnisprozess durch seine oder ihre Fragen moderiert. Mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (dazu den Überblick bei Grabitz, 2022, S. 94 ff., Magirius, 2024, S. 42 ff.) verbindet diese Form des literarischen Austauschs der Verzicht auf eine hierarchisch ausgerichtete Gesprächsstruktur zugunsten einer offenen und partizipativ ausgerichteten Kommunikationskultur, in deren Rahmen Deutungen und Sichtweisen der Teilnehmenden auf offene Ohren und ein ungeteiltes Interesse stoßen. Den Studierenden der Sozialen Arbeit ist dieser Ansatz aufgrund seiner Nähe zu den oben angesprochenen Grundsäulen der personenzentrierten Gesprächsführung nicht fremd

---

17 Den Vergleich seiner Dialogform mit der Kunst einer Hebamme (Mäeutik) lässt Platon seinen Lehrer Sokrates im Dialog Theaetetus herstellen, s. Eigler, 1970, Rz. 149a–149d.

(Ansen, 2024, S. 24, 35 f.), allerdings erweist sich die praktische Umsetzung dennoch häufig als besondere Herausforderung.

Der markanteste Unterschied zum Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs, wie es von Literaturdidaktiker:innen für den Bereich der Schule überwiegend empfohlen wird, besteht bei der sokratischen Methode in dem Verzicht auf „authentische Beiträge“ einer Gesprächsleiter:in, die sich nicht nur als moderierende, sondern auf der Basis eines entsprechenden Verständnisses von „partizipierender Leitung“ auch als teilnehmende Person in das Gespräch einbringt (Steinbrenner et al., 2010, S. 3, Magirius, 2024, S. 29 und Rosebrock in diesem Band). Das hängt mit der Grundsatzentscheidung zusammen, jede Beeinflussung der eigenständigen Meinungsbildung der Teilnehmenden durch Beiträge der moderierenden Person zu vermeiden. Lediglich wenn dies von Teilnehmenden ausdrücklich gewünscht wird, eine Diskussion anders nicht in Gang zu bringen ist oder Meinungen geäußert werden, die, etwa aufgrund einer frauenfeindlichen, homophoben oder gewaltverherrlichenden Ausrichtung, für die Gruppenleiter:innen nicht mehr tolerabel sind, bringen sich diese deshalb mit eigenen Einschätzungen oder Meinungen ein, sofern die betreffenden Teilnehmenden nicht bereits von anderen Gruppenteilnehmer:innen Widerspruch erfahren haben.

## 5.2 Einzelbetreute Lesemaßnahmen

Ganz anders stellt sich der Ablauf der Maßnahme dar, wenn Jugendliche oder junge Erwachsene durch eine richterliche Leseweisung oder eine Anordnung der Staatsanwaltschaft zur Teilnahme am Leseprojekt verpflichtet sind. Die Unterschiede beginnen schon damit, dass im Erstgespräch die thematischen Interessen und Präferenzen des oder der jeweiligen Teilnehmenden in Erfahrung gebracht werden können. Das geschieht über einen Fragebogen, der mehr als zehn Themenblöcke mit fast fünfzig einzelnen Themenbereichen umfasst, aus denen die Teilnehmenden anschließend alle sie interessierenden Themen auswählen können. Der Themenkatalog ist im Laufe der Jahre permanent um häufig genannte Themenwünsche von Teilnehmenden erweitert worden und umfasst heute, anders als in den Anfangsjahren, neben „Klassikern“ wie Familie, Freundschaft, Schule, Mobbing, Gewalt, Gefängnis, Armut, Sucht und Drogen auch Themen wie Diskriminierung, Geschichte, Internet, Motivation, Depression und Religion. Bereits die Nachfragen zu den Gründen für die

von den Jugendlichen jeweils genannten thematischen Interessen vermitteln häufig tiefgehende Einblicke in die persönlichen Problematiken und Erfahrungen der Teilnehmenden, die für die spätere Zusammenstellung von Buchvorschlägen neben der Straftat eine zentrale Rolle spielen. Das lässt die Entwicklung der Vorschlagsliste in vielen Fällen zu einer großen Herausforderung werden, die nicht nur einen guten Überblick über den Bücherbestand des Projekts, sondern auch viel Erfahrung und zuweilen auch spezifische Literaturrecherchen erfordert. Je genauer nämlich die Passung zwischen dem Jugendlichen und dem Buch ist, desto größer ist nach den Erfahrungen im Projekt die Chance, dass die ausgewählten Bücher die angestrebten Wirkungen anschließend auch tatsächlich entfalten.

Hier tritt allerdings eine Problematik zutage, die mit dem bei Sozialpädagog:innen üblicherweise nicht zu erwartenden, aber notwendigen Überblick über die für Leseprojekte geeignete Literatur zusammenhängt. Selbst nach längerer Mitarbeit im Projekt sind sie deshalb bei der Zusammenstellung von Buchvorschlägen auf Unterstützung angewiesen, die aber ohne eigene Eindrücke aus dem Erstgespräch mit einem Jugendlichen nur bedingt geleistet werden kann. Auch Buchbeschreibungen helfen hier für sich genommen nur begrenzt. Erst recht greift die Vorstellung zu kurz, dass es genügt, zu Büchern zu greifen, die das Anlassdelikt für die Lesemaßnahme thematisieren, auch wenn das jeweilige Delikt bei den Buchvorschlägen natürlich Berücksichtigung erfahren muss. Ohne gleichzeitige Beachtung der Eindrücke von den Jugendlichen und deren Lebenssituation, Einstellungen, Anliegen und Äußerungen im Erstgespräch verringern sich jedoch die Chancen erheblich, dass die notwendige individuelle Passung zwischen Buch und jungem Menschen erreicht werden kann. Gleichzeitig kann ein falsch gewähltes Buch im schlimmsten Fall auch Schaden anrichten, weil die durch ein Buch ausgelösten Identifikationsprozesse durchaus auch ihre Schattenseiten haben bzw. Risiken bergen. Bei KonTEXT hat das dazu geführt, dass die immer wieder erprobte Delegation der Erstgespräche und anschließenden Buchvorschläge von der Projektleitungs- auf die Mitarbeiter:innenebene inzwischen wieder rückgängig gemacht werden musste. Erstgespräche und Buchauswahl werden also mittlerweile wieder von der Projektleitung übernommen, weil auf der Ebene der Mitarbeiter:innen die hierfür erforderliche Erfahrung oftmals fehlte. Das hängt mit dem projektspezifischen Problem der kurzen Befristung von Projektstellen zusammen, die kaum Möglichkeiten für die Mitarbeiter:innen zum Aufbau eines umfassenden Überblickswissens über den Literaturbestand des Projekts bot.

Der weitere Verlauf der Maßnahme nach der Buchauswahl unterscheidet sich von der Durchführung der Lesegruppen insofern, als bei den Leseweisungen die ausgewählten Bücher grundsätzlich in voller Länge gelesen und abschnittsweise mit den Teilnehmenden besprochen werden. Zu den Grundprinzipien des Projekts gehört dabei, dass die jeweils abgesprochenen Seiten nicht nur von den Teilnehmenden, sondern auch von ihren, bei KonTEXT als Mentor:innen bezeichneten Gesprächspartner:innen vor dem jeweiligen Termin zuhause gründlich gelesen werden müssen. Das hängt mit der Erfahrung zusammen, dass auch die Mentor:innen nur unter dieser Voraussetzung dazu in der Lage sind, die für die jeweilige Gesprächssituation gewinnbringenden Impulse aus dem gelesenen Text abzurufen und im Gespräch zu nutzen. Eine genaue Kenntnis der Lektüreinhalte aufseiten der Mentor:innen wird außerdem auch deshalb immer wichtiger, weil nur dadurch erkennbar wird, ob die Teilnehmenden ihr Wissen über den Inhalt des jeweiligen Buches tatsächlich aus einer eigenen Buchlektüre speisen oder aus anderen Quellen wie Internet-Zusammenfassungen, Filmen zum Buch oder neuerdings auch ChatGPT. Diese Feststellung der eigenständigen Lektüre ist aber auch deshalb wichtig, weil bei KonTEXT nur eine eigenständige Leseleistung auf die zu erbringenden Gesamtstunden angerechnet wird.

Für die Mentor:innen kommt als zusätzliche Anforderung zur Buchlektüre noch die Entwicklung von ausführlichen Fragenkatalogen zu den jeweiligen Büchern hinzu, durch die nicht zuletzt die eigene intensive Auseinandersetzung mit deren Inhalten angeregt und gewährleistet werden soll. Ähnlich wie bei den Konzepten für die Lesegruppen enthalten diese Fragenkataloge neben Nachfragen zu inhaltlichen Aspekten auch Fragen, die auf subjektive Einschätzungen und Überzeugungen der Teilnehmenden abzielen, sowie solche, die den Brückenschlag zu eigenen Erfahrungen bzw. persönlichen Themen erleichtern sollen. Die Beantwortung dieser persönlichen Fragen ist den Teilnehmenden allerdings freigestellt, was ihnen von Anfang an kommuniziert wird. Die praktische Erfahrung zeigt jedoch, dass viele Teilnehmende auch ungefragt Verbindungen zwischen den Buchinhalten und dem eigenen Leben herstellen und dadurch den Gesprächen von sich aus eine häufig nicht vorhersehbare Wendung und Tiefe verleihen.

Eingeleitet werden die jeweils einstündigen Gesprächstermine im Einklang mit den oben bereits geschilderten Grundsätzen der Gesprächsführung stets durch eine freie Darstellung der Lektüreinhalte, die den Teilnehmenden in Erinnerung geblieben sind. Bereits durch diese freie

Darstellung, die punktuelle Rückgriffe auf Notizen nicht ausschließt, kann bei entsprechend guter eigener Vorbereitung der Mentor:innen in der Regel erkannt werden, ob die Teilnehmenden das Buch tatsächlich selbst gelesen haben oder ihr Wissen aus anderen Quellen (s. oben) herleiten. Die einleitende Darstellung vermittelt zudem einen unverfälschten Eindruck, welche inhaltlichen Aspekte des Gelesenen den Jugendlichen so wichtig erschienen, dass sie sich ihnen eingepägt haben. Diese Eindrücke können für den weiteren Gesprächsverlauf von wesentlicher Bedeutung sein. Die studentischen Mentor:innen trainieren sich durch diese Vorgehensweise zudem in ihrer für die Praxis zentralen Kompetenz des aktiven Zuhörens.

Der vorbereitete Fragenkatalog erleichtert den Mentor:innen in der ersten Gesprächsphase die Beurteilung der Leseleistung der Teilnehmenden speziell mit Blick auf Eigenständigkeit, Vollständigkeit und Gründlichkeit der Lektüre. Zum Einsatz kommt er aber normalerweise erst in der zweiten Phase des Gesprächs, wenn von einer hinreichend gründlichen Lektüre des Buches ausgegangen werden kann und eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit den gelesenen Abschnitten ohne vorherige erneute Lektüre der jeweiligen Seiten zielführend erscheint. Dann wird diese tiefere Auseinandersetzung mit dem Buch zumeist durch inhaltliche Nachfragen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Gesprächssituation aber manchmal auch durch Einschätzungsfragen eingeleitet. In jedem Fall wird der vorbereitete Fragenkatalog nicht schematisch abgearbeitet, sondern dient nur als Pool möglicher Impulse für das anschließende Gespräch. Abweichend von den Lesegruppen muss allerdings in diesem Teil des Gesprächs auch der anfängliche Eindruck bezogen auf die Intensität und Vollständigkeit der häuslichen Lektüre überprüft werden, um deren Anrechenbarkeit auf die Gesamtmaßnahme zu klären.

Eine Herausforderung für die Ermittlung des tatsächlichen Leseaufwands der Jugendlichen und die Gespräche über das Gelesene stellen die erwähnten Klagen vieler Teilnehmer:innen über Gedächtnis- und Konzentrationsprobleme dar. Diese zwingen immer wieder zu Anpassungen der Gesprächsabläufe, angefangen bei einer stärkeren Steuerung der Gespräche über die vorbereiteten Fragen der Mentor:innen bis hin zu Formen der gemeinsamen Lektüre. Eine vollständige Ersetzung der häuslichen Lektüre durch gemeinsames Lesen muss gleichwohl allein schon wegen der erwähnten knappen Kapazitäten auf Jugendliche beschränkt bleiben, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, manifester Leseschwächen oder zuweilen auch tiefgreifender Motivationsprobleme eine eigen-

ständige Lektüre nicht leisten können. Speziell bei Motivationsproblemen wird zudem vorrangig versucht, den Barrieren über einen Buchtausch, gelegentlich aber auch über Hörbuchvarianten entgegenzuwirken. Geholfen hat in solchen Fällen manchmal auch schon die Ersetzung eines Teils des Lektüreprogramms durch Filme zu den ausgewählten Büchern (z. B. bei dem Buch „Sonne und Beton“ von Felix Lohbrecht) oder durch unterschiedliche Formen von Schreibangeboten. Mit diesen bestehen durch die Abschlussarbeiten, die am Ende der Einzelmaßnahmen häufig in schriftlicher Form erfolgen, langjährige Erfahrungen.

## 6. Zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag der Projektangebote

Wie die bisherigen Ausführungen bereits deutlich gemacht haben dürften, gestaltet sich die Durchführung der Lesegruppen und -weisungen bei KONTEXT allein schon durch das Erfordernis der vorherigen Buchlektüre und Erstellung von Konzepten bzw. Fragenkatalogen für die anschließenden Gespräche mit den Teilnehmenden sehr aufwendig. Das wirft die Frage auf, ob sich dieser besondere Aufwand tatsächlich durch einen entsprechenden Mehrwert rechtfertigen lässt, der auf einem weniger aufwendigen Weg nicht erzielt werden könnte. Dieser Frage soll im folgenden letzten Teil dieses Beitrags mit besonderem Fokus auf den Leseweisungen bzw. einzelbetreuten Lesemaßnahmen nachgegangen werden. Dabei werden sich die Überlegungen im Wesentlichen auf die primären Adressat:innen dieser Maßnahmen, also die zum Lesen angehaltenen jungen Menschen konzentrieren, obwohl es spätestens seit der Veröffentlichung von Michael Winklers „Poetologie zur Sozialpädagogik“ (2022) allen Anlass dafür gäbe, auch die andere Seite, also diejenige der Mentor:innen eingehender zu beleuchten. Könnte doch gerade fiktionale Literatur möglicherweise auch deren Denken über das hinaus erweitern, „was methodisch erhobene Erfahrung festhalten kann“ (Winkler, 2022, S. 60). Das sieht Winkler darin begründet, dass durch fiktionale Literatur Gefühlsräume erschlossen und seelische Innenwelten erfahrbar gemacht werden, die selbst empirischer Sozialforschung oft unzugänglich sind (ebd., S. 61 ff). Zugleich wirke fiktionale Literatur „als gutes Gegengift zu Routinen und vordergründig gültigen Selbstverständlichkeiten“ (ebd., S. 72). Sie schule neben der Urteilskraft die Fähigkeit, „andere Menschen in ihrer Eigenart anzuerkennen und sich Gedanken darüber zu machen, was sie wohl fühlen, denken und tun [werden].“ (ebd., S. 73). Dadurch kann sich

für Winkler in der Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur professionstheoretisch gesprochen fortsetzen, was auch in der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften geschehen sollte, nämlich „handlungsentlastet zu diskutieren“ (ebd., S. 74).

Übertragen auf Leseprojekte wie KonTEXT bedeutet das, dass auch diejenigen, die Lesemaßnahmen begleiten und moderieren, vom Einsatz des Mediums Literatur für ihre eigene Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung profitieren können, unabhängig von Momenten der Ablenkung und Entspannung, die ihnen fiktionale Literatur immer auch bescheren kann (ebd., S. 79). Vieles, was hier ausgelöst durch entsprechende Impulse aus dem Text Thema wird, weist zudem über den jeweiligen Fall hinaus und kann für andere Handlungskontexte lehrreich sein. Zu begrüßen ist es deshalb, dass das wissenschaftlich begleitete Leseprojekt am Department Soziale Arbeit der ZHAW von vornherein auch den Nutzen des Projekts für die Zielgruppe der Studierenden mit in den Blick genommen hat (dazu Eser & Kamenowski in diesem Band; Hofer et al., 2024), auch wenn die spezifischen Effekte des Mediums Literatur bislang noch nicht Gegenstand der Untersuchung waren.

Trotz dieser noch unerforschten Wirkungen von Literatur auf (werdende) Fachkräfte wird es im Folgenden ausschließlich um den Wert von Lesemaßnahmen für die primäre Zielgruppe der jungen Menschen gehen, deren Denken und Handeln im Sinne der oben skizzierten Zielsetzung des Jugendstrafrechts (§ 2 Abs. 1 JGG) durch die Maßnahmen erzieherisch beeinflusst werden sollen. Hier könnte man allein schon aufgrund der Bedeutung, die der Lesekompetenz für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe beigemessen wird, geneigt sein, Leseprojekte aufgrund ihres intendierten Beitrags zur Förderung von Literalität junger Menschen auch im jugendstrafrechtlichen Kontext für sinnvoll zu erachten. Das gilt erst recht, wenn man sich die in der Einführung zu diesem Tagungsband genannte Zahl von 25 % der 15-Jährigen in Deutschland vor Augen führt, deren Lesekompetenz dem Niveau von Grundschüler:innen entsprechen soll. Stellt eine geringe Lesekompetenz doch nicht nur einen erheblichen Risikofaktor für schulische Misserfolge dar, sondern begünstigt darüber hinaus wegen der dadurch bedingten Frustrationserfahrungen auch das unerlaubte Fernbleiben vom Schulunterricht bzw. Schulabsentismus, dessen Relevanz für Jugenddelinquenz durch zahlreiche Studien belegt ist (Dreißigacker et al., 2023, S. 127 ff., Beckmann & Berger, 2017, S. 348 sowie Baier in diesem Band). So berichten auch auffallend viele Teilnehmende des KonTEXT Projekts über problematische Bildungsverläufe,

die durch notorisches Schwänzen des Unterrichts, Schulabbrüche und -ausschlüsse gekennzeichnet sind. Es überrascht deshalb nicht, dass der Kriminologe Boers in einem Überblick über die Erkenntnisse der kriminologischen Verlaufsforschung eine Studie zitiert, in der Lesefähigkeit explizit bei den protektiven Faktoren bezogen auf Jugenddelinquenz aufgeführt wird (Boers, 2019, S. 21, zum Ganzen auch Baier in diesem Band).

Bildet Literalität aber tatsächlich einen Schutzfaktor mit Blick auf Jugenddelinquenz, lassen sich auch bezogen auf die große Gruppe von Jugendlichen, die sich als leseabstinent einordnen, ohne gleichzeitig durch besondere Leseschwächen aufzufallen,<sup>18</sup> gute Argumente für jugendstrafrechtliche Erziehungsmaßnahmen in Gestalt von Lesemaßnahmen finden. Schließlich gilt die Lesekompetenz unter Leseforscher:innen als eine Fähigkeit, die auch außerhalb und nach der Schule permanent trainiert und praktiziert werden muss, wenn sie samt den mit ihr verknüpften weiteren Kompetenzen erhalten bleiben soll (Garbe, 2022, S. 11). Allerdings stellt sich die Frage, ob kurzzeitige Lesemaßnahmen, noch dazu in einem jugendstrafrechtlichen Zwangskontext, tatsächlich einen substanziellen Beitrag zur Lesekompetenzförderung leisten können. Unabhängig erhobene Daten und empirische Belege dazu fehlen bis heute, was die Fortführung und Ausweitung der wissenschaftlichen Begleitstudie zu dem Leseprojekt an der ZHAW so wichtig erscheinen lässt (dazu genauer Kamenowski & Eser Davolio in diesem Band). Allerdings betrifft die Problematik der unzureichenden Wirkungsforschung innerhalb der jugendstrafrechtlichen Sanktionspraxis nicht allein die Leseprojekte, sondern alle ambulanten Erziehungsmaßnahmen. Darauf hat ein namhafter Sanktionsforscher unter dem bezeichnenden Titel „Blindflug?!“ erst vor kurzem wieder hingewiesen (Heinz, 2024). Immerhin begründen die bei KonTEXT über Jahre hinweg projektintern eingeholten anonymen Rückmeldungen zu den Leseweisungen durch Tausende von Teilnehmenden des Projekts zumindest die Vermutung, dass ein Teil von ihnen auch unter dem Gesichtspunkt der Literalität von der Projektteilnahme profitiert haben könnte. So nahm rund ein Viertel der Befragten am Ende der Maßnahmen subjektiv eine Steigerung von Lesemotivation und Lesefähigkeit bei sich wahr, obwohl das Projekt allein schon aufgrund seiner knappen Ressourcenausstattung von einer Ausschöpfung des literaturdidaktischen

---

18 Auffällig ist dabei die hohe Zahl von männlichen Jugendlichen, denen allenfalls die Lektüre von „Gregs Tagebuch“ aus Kindheitstagen in Erinnerung geblieben ist, während die Harry Potter-Bände deutlich seltener genannt werden.

Förderpotenzials literaturgestützter pädagogischer Ansätze noch ein gutes Stück entfernt ist.<sup>19</sup>

Gewichtiger als diese Selbsteinschätzung der Projektteilnehmenden erscheint deshalb der über Jahre hinweg konstant hohe Anteil von Teilnehmenden, die in ihren Abschlussbewertungen angaben, durch die Maßnahme auf unterschiedlichen Ebenen zum Nachdenken angeregt worden zu sein. Zwar dürften reflexionsfördernde Effekte grundsätzlich auch von anderen gesprächsbasierten Erziehungsmaßnahmen ohne zusätzlichen Medieneinsatz ausgehen. Jedoch bestätigen Projekterfahrungen und Schilderungen von Sozialpädagog:innen, die Gesprächssettings mit und ohne literarische Impulse erlebt haben, dass zusätzliche Anregungen durch Literatur für mehr Gesprächsstoff und Vielseitigkeit der Gesprächsthemen sorgen. Dadurch nehmen Gespräche nicht selten Wendungen, die auch für die Jugendlichen oftmals weniger vorhersehbar sind als in den ihnen vielfach bereits vertrauten sozialpädagogischen Settings herkömmlicher Art. Das trägt dazu bei, dass literarische Texte manchmal unerwartet in dem von Winkler dargestellten Sinne als Türöffner zu inneren Gefühlswelten, Haltungen und Erfahrungen fungieren, die andernfalls nicht angesprochen worden wären. So ist bei KonTEXT schon früh aufgefallen, wie oft und intensiv – ausgelöst durch Textstellen über äußere und innere Erlebnisse von Romanfiguren – Erfahrungen, innere Konflikte und Gedanken von Teilnehmenden thematisiert werden, die andernfalls höchstwahrscheinlich nicht zur Sprache gekommen wären. Dadurch werden nach den langjährigen Projekterfahrungen aber nicht selten Gespräche und Reflexionsprozesse in einer Tiefe möglich, die diese zuweilen fast schon in die Nähe einer therapeutischen Maßnahme rücken. Das mag wiederum zu dem Gesamturteil vieler Teilnehmenden beigetragen haben, dass ihnen die Lesemaßnahme trotz ihres Zwangscharakters nicht nur etwas gebracht, sondern auch gutgetan habe. Darin könnte ein Hinweis auf psychohygienische Wirkungen gelesener Bücher oder auch darüber geführter Gespräche zu erkennen sein, die von den Verfasser:innen der sogenannten Bibliothherapie immer wieder zugunsten ihres Ansatzes ins Feld geführt werden. Im Rahmen eines in die Ausbildung von Fachkräften für sozialpädagogische Aufgaben eingebundenen Lernprojekts wie KonTEXT verbietet es sich allerdings aufgrund der überwiegend fehlenden therapeutischen Zusatzqualifikationen der Beteiligten,

---

19 Das war eine der wesentlichen Erkenntnisse aus der INUAS-Fachtagung.

diese sich immer wieder andeutenden therapeutischen oder auch diagnostischen Potenziale von Lesemaßnahmen weiter zu erschließen. Angesichts des hohen Anteils von Teilnehmenden mit erheblichen psychischen Auffälligkeiten und Problemen wäre es allerdings wünschenswert, den sich hier abzeichnenden Mehrwert von Lesemaßnahmen im Sinne resilienzstärkender Wirkungen auch im jugendstrafrechtlichen Kontext genauer auszuloten. Hierbei könnte auch der von Pohlmann in diesem Band empfohlene Blick über den Tellerrand im Sinne von Altersgrenzen hinaus und der Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Bereich der Resilienzforschung hilfreich sein.<sup>20</sup>

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die bald 15-jährigen Projekterfahrungen bei KonTEXT mit annähernd 10.000 Teilnehmenden allen Anlass zu der Annahme geben, dass der Einsatz des Mediums Literatur für die Anregung von (Selbst-)Reflexionsprozessen und die Auseinandersetzung mit sich selbst auch im jugendstrafrechtlichen Zwangskontext einen Gewinn bedeuten kann, der den Mehraufwand durch die Lektüre der ausgewählten Bücher bzw. literarischen Texte und die gründliche Vorbereitung auf die hierüber geführten Gespräche lohnend erscheinen lassen. Aus eigener Erfahrung mit Hunderten von selbst begleiteten Leseweisungen kann die Projektleiterin und Verfasserin dieses Beitrags darüber hinaus ergänzen, dass die Anreicherung sozialpädagogischer Gespräche durch das Medium Literatur auch für die begleitenden Fachkräfte eine große Bereicherung zu sein vermag, da sich Gespräche dadurch in eine Entdeckungsreise mit ungeahnten Erkenntnismöglichkeiten verwandeln können.

## Literatur

- Anselm, S., Grimm, S. & Wanning, B. (2023). *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte*. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ansen, H. (2024). *Gespräche führen in der Sozialen Arbeit. Kommunikation wirksam gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bausback-Maul, Holger (2023). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Beobachtungen und Befunde*. In: I. Becker, F. Kastner, C. Schank & J. Studer (Hrsg.), *Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen: perspektivisch, nachhaltig, umgesetzt*. Bern: hep Verlag, S. 15–29.

---

20 In eine ähnliche Richtung weisen erste Erkenntnisse aus einem neuen Projektbaustein von KonTEXT in forensischen Abteilungen psychiatrischer Kliniken.

- Beckmann, L. & Bergmann, M. C. (2017). Schulschwänzen und selbstberichtete Delinquenz: Gleiche Effekte für Mädchen und Jungen? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 28/4, S. 347–353.
- Boers, K. (2019). Delinquenz im Altersverlauf: Befunde der kriminologischen Verlaufsforschung. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 102, 3–12.
- Breithaupt, F. (2019). *Die dunklen Seiten der Empathie*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bromberger, R. (2007). Gemeinnützige Arbeit ... und sie wissen nicht, was sie tun. *Neue Kriminalpolitik*, 75–77.
- Clanton Harpine, E. (2024). *Service Learning in Higher Education. Form Pedagogy to Practice*. Stuttgart: Springer.
- De la Camp, M. (2019). *Empathie und Leseverstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Dreifigacker, L., Schröder, C. P., Krieg, Y., Becher, L., Hahnemann & A. Gröneweg, M. (2023). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022*. Forschungsbericht Nr. 169 des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN).
- Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ) (2016). Diskussionspapier zum Thema Arbeitsleistungen, *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 27, 419–422.
- Duda, M. & Munzel, F. (2025). *Handbuch Bibliothherapie: Grundlagen und Praxis therapeutischen Lesens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eigler, G. (1970) (Hrsg.). *Platon. Werke in acht Bänden. Sechster Band: Theaitetos. Der Sophist. Der Staatsmann*. Bearb. von Peter Staudacher. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Erb, V. (2024). *Münchener Kommentar zum StGB, Einleitung*. 5. Auflage.
- Frankl, V. (1988). Das Buch als Therapeutikum. In P. Raab, P. (Hrsg.), *Heilkraft des Lesens*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 41–50.
- Garbe, C. (2022). *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- Heinz, W. (2024). „Blindflug“?! Normsetzung und Normanwendung in der Jugendkriminalrechtspflege im Lichte der empirischen Sanktions- und Wirkungsforschung, <https://www.jura.uni-konstanz.de/ki/sanktionsforschung-kis/> (letzter Abruf: 30.05.2025).
- Hofer, R., Eser Davolio, M. & Kamenowski, M. (2024). *Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit.
- Höyneck, T. & Leuschner, F. (2014). Das Jugendgerichtsbarometer: Einblicke in die Rechtswirklichkeit des § 37 JGG sowie in die Nutzung ambulanter Maßnahmen durch die Justiz *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 25, 364–371.
- Jay, M. (2020). *Die Macht der Kindheit. Wie negative Erfahrungen uns stärker machen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Köhne, M. (2013). Strafverkürzung durch Lesen. *Neue Kriminalpolitik*, 25, 3–7.

- Kuckhermann, R. (2015). Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. In T. Braun, M. Fuchs & W. Zacharias (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 182–206.
- Lang, D. (2009). Soziale Kompetenz und Persönlichkeit: Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2024). Unterrichtsgespräche über Literatur. Reihe „Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik“. Stuttgart: wbv/utb.
- Mollik, R. (2007). „Lesen statt Fegen“ – Der „Dresdner-Bücher-Kanon“. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 18, 301–302
- Panitz, A. (2011). An Grenzen gehen mit Kunst: MIJA – Medienprojekt im Jugendarrest. Jugendarrest als Ort eines Hochschulprojekts. In A. De Bruin & S. Höfling (Hrsg.), *Es lebe die Jugend! Vom Grenzgänger zum Gestalter*. Hanns-Seidel-Stiftung e. V., *Berichte & Studien Bd. 94*. Furth: MDV Marisken.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2022). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schleider, K., Fischer, P. & Güntert, M. (2008). Bedeutung des Selbstkonzeptes delinquenten Jugendlicher für Praxisfelder der Jugendgerichtshilfe. *Theoretische Grundlagen und empirische Belege*. In DVJJ (Hrsg.), *Fördern, Fordern, Fallenlassen. Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz*. Mönchengladbach: Forum Verlag. S. 377–389
- Stavemann, H. H. (2011). *Sokratische Gesprächsführung*. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual*. 7. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 287–296.
- Spinner, K. H. (2022): *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B. & Heizmann, F. (Hrsg.) (2014). „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steindorff-Classen, C. (2014). Das Leseprojekt KONTEXT – ein innovatives Resozialisierungsangebot für straffällige Jugendliche. In C. Stracke-Baumann & N.R. Müllert (Hrsg.), *Soziale Erfindungen – Soziale Arbeit. Theoretisches, Erfindarisches, Praktisches*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 173–188.
- Steindorff-Classen, C. (2024). Lesen als Strafe – Kulturelle Bildung in Zwangskontexten. In P. Hammerschmidt, G. Stecklina & C. Steindorff-Classen (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 107–129.
- Weber, C. (2025). Bitte lesen!, SZ vom 28./29. Mai 2025, Rubrik „Wissen“, S. 15, <https://www.sueddeutsche.de/wissen/lesen-lesekompetenz-bildung-iq-lux>. JdmPKh3p6w63E59EPcL6Xi (letzter Abruf: 01.06.2025).

Winkler, M. (2022). *Poetologie zu Sozialpädagogik. Über die Möglichkeiten von Belletristik für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt (2021). *Fachliche Empfehlungen zur Mitwirkung in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz gemäß § 52 SGB VIII* [https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/fachliche\\_empfehlungen\\_zur\\_mitwirkung\\_im\\_verfahren\\_nach\\_dem\\_jugendgerichtsgesetz\\_gemass\\_ss\\_52\\_sgb\\_viii.pdf](https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/fachliche_empfehlungen_zur_mitwirkung_im_verfahren_nach_dem_jugendgerichtsgesetz_gemass_ss_52_sgb_viii.pdf) (letzter Abruf: 15.06.2025).