

JENNIFER WITTE

## Die Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität – Teilergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie

### Abstract

Der Beitrag befasst sich aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive mit der Entwicklung von Deutungsmusterderivaten bezogen auf Lesen, Literatur und Texte am Übergang von der Schule an die Universität. Im Fokus steht die These, dass Deutungsmusterderivate respektive Deutungsmuster bezogen auf das Lesen in dieser Phase verstärkt in zwei unterschiedliche, voneinander getrennte Bereiche zerfallen (Dichotomisierungsthese). Diese Bereiche – das private, informelle Lesen und das institutionelle, schulische, universitäre Lesen – werden mit verschiedenen bewussten und unbewussten Zuschreibungen versehen, wodurch dem Lesen unterschiedliche Relevanz und Funktion zugeschrieben wird. Ebendieses Phänomen wird im Rahmen des Beitrages anhand empirischer Daten (narrative Interviews im biografischen Längsschnitt, die mittels der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgewertet werden) illustriert und diskutiert.

### 1 | Einleitung

Lesen und der Umgang mit Texten gelten allgemein als wichtige Kulturtechniken und nehmen innerhalb der Schule wie auch darüber hinaus in privaten, sozialen, gesellschaftlichen, ökonomischen oder politischen Kontexten eine zentrale Position ein. „Unstrittig ist [...], dass Lesen eine unabdingbare Voraussetzung unserer Kultur ist“ (Kuhn 2013, 233). Doch welche Werte und Vorstellungen verbinden wir mit dem Lesen? Welche Funktion und welchen Stellenwert schreiben wir ihm zu? Wie verändern sich unsere Haltungen dem Lesen gegenüber? Diesen und weiteren Fragen wird im Folgenden anhand der Betrachtung von Deutungsmusterderivaten und deren Entwicklung am Übergang von der Schule an die Universität nachgegangen.

In Zeiten des Medienwandels – in denen wir uns aktuell befinden – wird das „Totalphänomen“ Lesen (Saxer 1995, 264) zunehmend (kontrovers) in der Öffentlichkeit diskutiert. Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung ist seit längerem eine Nutzungsverlagerung von Printmedien hin zu digitalen Medien zu beobachten, mit der eine Veränderung des Leseverhaltens einhergeht (Stichwort Netzlektüre; vgl. Rosebrock 2020). Nichtsdestotrotz wird vor allem dem Lesen von Büchern weiterhin besondere Relevanz zugemessen, wenngleich es immer weniger praktiziert wird (vgl. z. B. Schneider 2018).

Im Rahmen dieses Beitrages wird Lesen aus biografischer<sup>1</sup> und literaturdidaktischer Perspektive betrachtet. Dieser Zugriff wird exemplarisch anhand eines Entwicklungstrends verdeutlicht: der zunehmenden Aufspaltung von lesebezogenen Deutungsmustern (Dichotomisierung) in einen privaten und einen institutionellen Bereich. Der Fokus liegt dabei nicht auf der bereits gut erforschten Schulzeit, sondern der Phase im Anschluss an diese.<sup>2</sup> Grundlage hierfür ist mein Dissertationsprojekt. Die Studie nähert sich mittels eines qualitativ-rekonstruktiven Designs der Fragen an, wie sich Deutungsmuster gegenüber dem Lesen und Literatur bzw. Texten am Übergang von der Schule an die Universität entwickeln. Die Formel „Lesen, Literatur und Texte“ trägt dabei der Tatsache Rechnung, dass kein bestimmter Lesegegenstand (beispielsweise Bücher oder bestimmte Textsorten) fokussiert wird, sondern ganz offen nach den individuellen Erinnerungen an das Lesen gefragt wird. Welche Dynamiken und Modifikationen, welche Konstanten und Stabilitäten lassen sich in diesen Mustern in einer biografischen Übergangsphase feststellen? Ziel ist die Rekonstruktion von Deutungsmusterderivaten, um über diese anhand von Fallvergleichen und -kontrastierungen überindividuell wirksame Deutungsmuster des Lesens herauszuarbeiten.<sup>3</sup>

Die Struktur dieses Beitrages orientiert sich dabei am typischen Aufbau einer qualitativ-empirischen Studie:<sup>4</sup> Nachdem der theoretische Rahmen des Projektes skizziert wurde (Abschnitt 2) und sowohl die Anlage als auch die Methodik der Studie dargestellt sind (Abschnitt 3), werden ausgewählte Ergebnisse der Deutungsmusterrekonstruktion vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 4 und Abschnitt 5). Der Fokus wird dabei auf der erwähnten Dichotomisierungsthese des Lesens liegen. In einem ersten Schritt ist zu klären, was unter Deutungsmustern zu fassen ist.

## 2 | Theoretischer Rahmen – Zum wissenssoziologischen Konzept der Deutungsmuster

Der Begriff *Deutungsmuster* wurde und wird zum Teil recht diffus und inflationär gebraucht, was wiederum zu einer gewissen Unschärfe in seiner Definition geführt hat (vgl. Alemann 2015; Bögelein/Vetter 2019; Lüders/Meuser 1997; Plaß/Schetsche 2001) und die Entfaltung eines Begriffsverständnisses für diesen Beitrag notwendig werden lässt.

Unter Deutungsmustern sollen nicht isolierte Meinungen oder Einstellungen zu einem partikularen Handlungsobjekt, sondern in sich nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge verstanden werden (Oevermann 2001b, 5).

Deutungsmuster gehen über die individuelle Perspektive hinaus. Überdies beschreibt Oevermann sie als „ein implizites oder eben ‚schweigendes‘ bzw. ‚stummes‘ Wissen („tacit knowledge“ (2001a, 51); es handelt sich um unbewusste, nicht direkt explizier- und abfragbare, aber dennoch auf das tatsächliche Handeln wirkende Strukturen – Wissen, das „unbewußt operierend in die Praxis strukturierend eingeht“ (ebd., 56). Deutungsmuster sind kollektiv geteilte Routinen und Wissensbestände, die dem Individuum in Form von Derivaten eine Handlungs- und Bewertungsorientierung ermöglichen (vgl. Plaß/Schetsche 2001). Sie weisen eine interne

<sup>1</sup> Die (Lese-)Biografie kann als „modernes Muster der *Identitätsdarstellung* und *Selbstreflexion*“ (Dausien 2018, 200; Herv. i. O.) verstanden werden.

<sup>2</sup> Es gibt zahlreiche Studien zur Erforschung des Umgangs mit und des Einflusses von Literatur (und Texten) im Unterricht, wobei der Fokus zumeist auf Hochliteratur liegt. Fehlend scheinen hingegen Studien, die das Lesen einerseits in seiner Ganzheit in den Fokus rücken – also literarische, nicht-literarische und mediale Texte in allen Lesekontexten berücksichtigen – und andererseits nicht auf die tatsächliche Lektürepraxis, sondern die unbewusst mit dem Lesen verbundenen Werte, Funktionen und Zuschreibungen abzielen. Zu diesem Desiderat will der vorliegende Aufsatz einen Beitrag leisten.

<sup>3</sup> Da es sich um eine qualitative Einzelfallstudie mit acht Informant\*innen handelt (siehe Abschnitt 3), lassen sich Verallgemeinerungen hinsichtlich überindividuell wirksamer Deutungsmuster auf Grundlage der rekonstruierten Deutungsmusterderivate nur bedingt und für die Gruppe derjenigen, die einen Leistungskurs Deutsch besucht haben und anschließend ein Studium aufgenommen haben, ziehen (siehe zum Vorgehen auch Abschnitt 2).

<sup>4</sup> Anzumerken ist, dass auf eine extensive und exemplarische sozialwissenschaftlich-hermeneutische Analyse der Einzelfälle verzichtet wird. Beispiele finden sich bei Wolf (2019a und b) oder Witte (2020). Hingegen wird im Rahmen dieses Beitrages dennoch intensiv mit Interviewzitate gearbeitet, um die abgeleiteten Deutungen und Thesen am Datenmaterial zu illustrieren und zu begründen.

Struktur und Konsistenz auf, sind eigenständig und grundsätzlich wandlungsfähig, wenngleich sie eine „hohe situationsübergreifende Stabilität“ (Bögelein/Vetter 2019, 14) prägt. Sie sind durch Beständigkeit und Flexibilität zugleich gekennzeichnet (vgl. Arnold 1983; Strehle 2017). Weiterhin prägt sie ein Bezug auf soziale Situationen und relative Autonomie (vgl. Sachweh 2010, 103 f.). Kennzeichnend ist überdies ihre normative Geltungskraft und Latenz: „Deutungsmuster sind – verglichen mit singulären Deutungen, Einstellungen, Meinungen<sup>5</sup> – auf einer latenten, tiefenstrukturellen Ebene angesiedelt und mithin nur begrenzt reflexiv verfügbar“ (Meuser/Sackmann 1991, 19; vgl. Lüders/Meuser 1997; Arnold 1983). Sie sind unbewusst, beiläufig, überindividuell und vorreflexiv; sie sind insgesamt stabile Vehikel zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Oevermann konzipiert Deutungsmuster als „soziale Tatsachen sui generis“ (2001b, 4); er fasst sie als Realitäten mit Eigenleben auf und plädiert dafür, diese nicht nur als Manifestationen auf individueller Repräsentationsebene (beispielsweise als Einstellungen oder Meinungen) zu verstehen. Deutungsmuster sind gesellschaftlich-sozial beeinflusst und konstituiert, können sich aber ohne das Individuum als Teil der Gesellschaft nicht manifestieren (vgl. Höffling/Platz/Schetsche 2002). Im Zusammenhang mit dem Lesen sind Deutungsmuster als kollektive (Deutungs-)Strukturen gegenüber dem Lesen sowie Literatur und Texten zu verstehen, wobei weniger der kognitive Dekodierungsprozess als mehr die individuelle und soziale Rückbindung des Gelesenen an das Subjekt sowie die Gesellschaft im Fokus steht.

Da Deutungsmuster als soziale Konstrukte nicht direkt über das Individuum zugänglich sind, muss die empirische Forschung notwendigerweise an den individuellen Aneignungen respektive Adaptionen des Subjektes, den *Derivaten*,<sup>6</sup> ansetzen, denn

[n]ur [...] Derivationen sind als sprachlicher Ausdruck im subjektiven Sinn existent und empirisch direkt zugänglich. Die Analyse sozialer Deutungsmuster muss also rekonstruktiv vorgehen und aus den individuellen Derivationen Rückschlüsse auf die Struktur des zugrundeliegenden Deutungsmusters ziehen (Kassner 2003, 52).

Derivate sind „kommunizierte Konkretisierungen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber Interaktionspartnern zu erklären und zu begründen“ (Ullrich 1999, 430). Sie manifestieren sich über die individuelle Auslegung und Anwendung der Muster (vgl. Alemann 2015, 104). Derivate lassen sich z. B. über Beschreibungen, Erklärungen und Begründungen von Individuen zu deren sozialer Umwelt und dem eigenen Handeln rekonstruieren (vgl. Bögelein/Vetter 2019).<sup>7</sup> Ebendiese Zusammenhänge sind im nachfolgenden Schaubild zum Konstitutionszusammenhang von Deutungsmustern visualisiert:

<sup>5</sup> Zum Unterschied von Meinung, Einstellung und Deutungsmuster siehe Oevermann (2001ba und 2001b). „Individuelle Einstellungen, Erwartungen und Glaubensvorstellungen stellen Konkretionen der sozialen Deutungsmuster dar. Soziale Deutungsmuster sind konstitutiv für die individuellen Einstellungen, nicht umgekehrt individuelle Einstellungen für soziale Deutungsmuster“ (Oevermann 2001b, 19).

<sup>6</sup> In der Forschungsliteratur wird von Derivaten und Derivationen gesprochen, wobei im Kern mit beiden Begriffen dasselbe gemeint ist.

<sup>7</sup> Fasst man Deutungsmusterderivate als Werte gegenüber Lesen, Literatur und Texten, finden sich ähnliche Konzeptualisierungen. Anselm hebt für die Werte des Lesens hervor, dass diese „von jedem einzelnen für sich gebildet werden“ müssen (2012, 22), da sie auf die innere Befindlichkeit sowie die Persönlichkeit des Individuums abzielen und Einstellungen, Haltungen und Wertsetzungen des Einzelnen darstellen (vgl. ebd.).

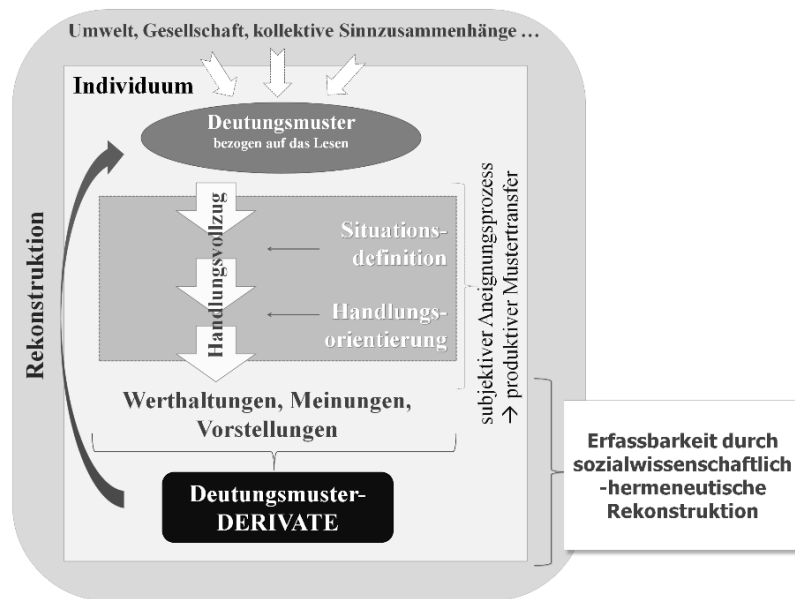


Abb. 1: Konstitutionszusammenhang von Deutungsmustern (eigene Darstellung).

Ausgangspunkt der Analyse ist das Individuum und somit der Einzelfall, der jedoch nicht losgelöst von seinen gesellschaftlichen, sozialen, kollektiven Sinnzusammenhängen betrachtet werden kann, insofern ein jedes Individuum mit Gesellschaft in Kontakt steht und in dieser lebt (vgl. Zifonun 2020). Wie erwähnt, adaptiert das Individuum diese Muster für sich in Form von Derivaten, welche sich unter anderem aus subjektiven Vorstellungen, Meinungen und Werthaltungen speisen, die im Handlungsvollzug entwickelt und modifiziert werden. Es handelt sich um einen subjektiven Aneignungsprozess des Deutungsmusters, was als produktiver Mustertransfer bezeichnet wird und wiederum durch die Weitergabe und den Austausch zwischen den Subjekten geprägt ist, wodurch die Kollektivität der Muster sichergestellt wird (vgl. Plaß/Schetsche 2001; Höffling/Plaß/Schetsche 2002).

Um sich den überindividuellen Mustern zu nähern, ist es folglich nötig, sich mit den individuellen Derivaten zu befassen. Deutungsmusterderivate „werden von jedem Einzelnen für sich gebildet – und der Stoff, aus dem die Werte entstehen, sind eben auch die Texte des kulturellen Gedächtnisses“ (Anselm 2012, 19), die lesend erschlossen werden. Diese Musterderivate „sind in erster Linie über rhetorische Analysen rekonstruierbar [...] [und] nur über Detailstudien zu eruieren; sie sind mit quantitativer Methodik nicht zugänglich“ (Dawidowski 2009, 102). Sie bieten einen Ansatzpunkt zur Erfassung von Deutungsmustern über rekonstruktive Analysemethoden (siehe Abb. 1). Rekonstruktionen sind am besten an individuellen Äußerungen durchführbar, in denen Begründungen von Handlungen und Positionen gefordert sind, da Individuen häufig auf sozial geteilte Muster zurückgreifen. So lassen Derivate insgesamt „die Identifikation sozialer Deutungsmuster zu, wenn sich in den Derivationen einer sozialen Gruppe ein gemeinsamer Deutungskern finden lässt“ (Alemann 2015, 104). Die analytische Auseinandersetzung mit Deutungsmustern und ihren Derivaten intendiert die „verdichtende Rekonstruktion eines objektiven Typus sozialen Handelns aus seinen konkreten, fallspezifischen Ausprägungen heraus“ (Soeffner 2013, 172).

Konkrete Haltungen gegenüber dem Lesen lassen sich beispielsweise in Anlehnung an Werner Graf aufzeigen, der sich mit Lesemodi beschäftigt, denen wiederum Deutungsmuster zugrunde liegen. Seine Lesemodi dienen im Anschluss an die induktive sozialwissenschaftlich-hermeneutische Analyse der Einzelfälle sowie die fallübergreifende Kontrastierung als heuristisches Konstrukt und theoretischer Bezugspunkt. Graf differenziert mehrere Modi (vgl. Graf 2001; 2004; 2010), wobei es sich um theoretische Konstrukte und nicht um empirische Reinformen handelt. In der Regel lassen sich einer Person mehrere Modi zuordnen, die je nach Kontext variierend genutzt werden. Das *instrumentelle Lesen* ist durch Pflichtelemente

geprägt; im Mittelpunkt steht ein zweckrationales, pragmatisches Zweck-Mittel-Verhältnis. „Der Text ist das Hilfsmittel, um auf ökonomischen Weg eine bestimmte Absicht zu verfolgen“ (Graf 2001, 207). Der Modus der *literarischen Partizipation* stellt eine „freiwillige, subjektiv motivierte Lektüre-Praxis“ (ebd., 208) dar, bei der die sozial-kommunikative Teilhabe und der Transfer in den Alltag im Zentrum stehen. Der *intime Modus* ist eine Form „privaten, intimen Lesens, das phantasie- und wunschorientiert, unter intensiver emotionaler Beteiligung literarisch eine befriedigende Illusion entwirft“ (ebd., 206) und durch Identifikation mit dem Gelesenen sowie Wiederholungslektüren gekennzeichnet ist. „Die emotionale Beteiligung erscheint essentiell für das Leseereignis“ (Graf 2010, 129). Im Modus des *Bildungslesens* (Pflichtlektüre) wird Lesen zur Pflicht oder Selbstverpflichtung, da es als unerlässlich erachtet wird, um eine höhere Bildung zu erreichen. Lesen wird häufig im institutionellen Zusammenhang verortet und mit zweckrationalen Lern- und Arbeitsprozessen verbunden. Das *Interessenkonzept* geht von einer subjektiven Lesemotivation aus. Lesen bewirkt ein „Öffnen des Ichs“ (Graf 2001, 217), da sich Gedanken zu dem Gelesenen gemacht werden; es kommt gehäuft zur Selbstreflexion durch das Gelesene. Lesen als *ästhetische Erfahrung* und *diskursiver Erkenntnisprozess* achtet den Autonomieanspruch von Literatur. „Lesen als ästhetische Wahrnehmung ist funktionslos, zweckfrei – es ist positiv formuliert selbstzweckhaft, selbstreferentiell“ (Graf 2010, 142); an Texten werden genussvoll-ästhetische Erfahrungen gesammelt.

### 3 | Anlage und Methodik der Studie

Die qualitative, rekonstruktive Längsschnittstudie ist innerhalb der empirischen Literaturdidaktik verortet. Über einen Zeitraum von ca. vier Jahren wurden Lektürebiografien mit Jugendlichen bzw. Adoleszenten<sup>8</sup> erhoben und analysiert, um die Entwicklung lesebezogener Deutungsmuster untersuchen zu können. Die methodologische Grundlage der Studie orientiert sich an der hermeneutischen Wissenssoziologie (vgl. u. a. Hitzler 2002; Reichertz/Schröer 1994; Schröer 1997; Soeffner 2003 und 2004; Soeffner/Hitzler 2004). Konkret wird mittels qualitativer empirischer Erhebungs- und Auswertungsmethoden innerhalb eines echten Längsschnittes die Entwicklung von Deutungsmusterderivaten untersucht. Erhoben wurden fokussierte narrative Interviews<sup>9</sup> (Dawidowski 2009) zu drei<sup>10</sup> Erhebungszeitpunkten. Die Lesebiografien wurden mittels interindividueller sowie intraindividuelle Fallvergleiche und -kontrastierungen analysiert und interpretiert, um schließlich (Hypo-)Thesen zu der Entwicklung von Deutungsmustern aufstellen zu können. Intraindividuell wurden die je drei Interviews einzeln analysiert und anschließend gegenübergestellt, um Konstanten und Veränderungen auszumachen. Interindividuell wurden ebene Linien der Stabilität und des Wandels der einzelnen Fälle miteinander verglichen und kontrastiert: Welche unterschiedlichen Deutungsmusterderivate gegenüber den Gegenständen Lesen, Literatur und Texten können rekonstruiert werden? Welche Derivate treten in welchen Umgebungen (z. B. schulisch, privat, familiär, in Peer-Umgebungen) auf? Welche

<sup>8</sup> Die Studie setzt bewusst erst in der Jugend ein, denn „[e]rst im Jugendalter aber sind Menschen wegen ihrer voranschreitenden kognitiven und intellektuellen Entwicklung in der Lage, bewusste Werthaltungen aufzubauen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016, 32).

<sup>9</sup> Die sprachlichen Äußerungen der Informant\*innen liegen in Form von „Stegreiferzählungen“ (Flick 2012, 228) von Erlebnissen vor und bilden das Ausgangsmaterial, um „soziale[s] Handeln[] in seiner Entstehungsgeschichte und unter Berücksichtigung der Eigendeutung durch die Gesellschaftsmitglieder“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, 135) in seiner „aktualsprachlichen Selbstpräsentation“ (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 2013, 460) zu rekonstruieren. „Über die erzählte Geschichte kommt man nicht an die (wirklich) erlebte Geschichte, sondern immer nur an die Deutungen im ‚hic et nunc‘ – also aus der Perspektive ‚im Hier und Jetzt‘ – heran“ (Kruse 2014, 152), wodurch die Methode besonders für Längsschnittstudien fruchtbar ist.

<sup>10</sup> Die narrativen Interviews wurden zwischen August 2014 und März 2018 geführt. Es gab drei Erhebungszeitpunkte, wovon der letzte im Rahmen meines Promotionsprojektes erhoben wurde. Die anderen Staffeln stammen aus dem DFG-Projekt *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe* (Projektnummer 244799801). Der erste Erhebungszeitpunkt war zu Beginn des Leistungskurses Deutsch, der zweite kurz vor dem Abitur und der dritte ca. eineinhalb bis zwei Jahre nach dem Abitur, als die Informant\*innen bereits ein Studium aufgenommen hatten.

Derivate werden von den Individuen sprachlich als zusammenhängend oder konträr gekennzeichnet? Finden sich die individuellen Derivate in ähnlicher Form bei anderen Personen?

Zu betonen ist, dass dieser Längsschnitt eine Phase des biografischen Übergangs betrifft, da mit dem Ende der Jugend, dem Ablegen des Abiturs und dem Übergang an die Universität ein neuer Lebensabschnitt beginnt (vgl. u. a. Hurrelmann/Quenzel 2016).<sup>11</sup> Der Fokus des Projektes wie speziell dieses Beitrages liegt auf der dritten Interviewstaffel.

Die *Fallauswahl* der acht Interviews für die dritte Staffel erfolgte in Anlehnung an eine Mischung aus theoretischem und zuvor festgelegtem Sampling. Die Interviews sind nach der literarischen Umschrift transkribiert. Insgesamt besteht das Korpus der Untersuchung aus 24 narrativen Interviews (acht Informant\*innen mit je drei Interviews): Aus vier Leistungskursen von drei Schulen (aus Niedersachsen und NRW) wurden je zwei Informant\*innen ausgewählt.<sup>12</sup> Zu den zuvor festgelegten Kriterien zählen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und die Wahl von jeweils zwei Schüler\*innen aus den verschiedenen Kursen.<sup>13</sup> Das Konzept des theoretischen Samplings ist der Grounded Theory entlehnt, obgleich die Anlage der Arbeit (geringe Fallzahl) keine vollständige und konsequente Samplingstrategie zulässt, und fokussiert vor allem maximale Kontraste zwischen den Einzelfällen (Auslotung der Varianz bis zur theoretischen Sättigung). Es wurde je induktiv rekonstruiert, welche Dimensionen des Lesens sich bei den Informant\*innen zeigten, und maximale Unterschiede (z. B. Nicht-Leser\*in – habituelle Leser\*in, digitale Affinität – Print-Affinität, ausgeprägte familiäre Lesesozialisation – familiäre Lesesozialisation wird als nicht prägend wahrgenommen, unterschiedliche Wertzuschreibungen an das Lesen, unterschiedliche Relevanz von externen Einflüssen auf das Lesen) berücksichtigend die Fälle ausgewählt, sodass die acht gewählten Fälle ein möglichst diverses und weites Feld abbilden.

Das fokussierte *narrative Interview* ist eine Kombination aus einem narrativen Impuls und Fragestellungen mit problemorientiertem Interesse und folgt einem festen Ablauf. Nach einer Begrüßungs- und Eingewöhnungsphase erfolgt der Erzählimpuls,<sup>14</sup> worauf die Informant\*innen das monologische und uneingeschränkte Rederecht erhalten. Sie haben die Möglichkeit, eine autonome Stegreifnarration zu ihrer Lesebiografie ohne Unterbrechungen zu entfalten. Anschließend an diese Erzählung kommt es zu internen und externen,<sup>15</sup> problemorientierten Nachfragen durch den\*die Interviewer\*in, wodurch narrative und argumentative Antworten erfolgen können, sowie dem letzten Interviewabschluss (vgl. Glinka 2016; Lindow 2016; Flick 2012; Rosenthal 2015). Innerhalb von Stegreiferzählungen wirken unterschiedliche Zugzwänge, die es ermöglichen, Deutungsmuster besonders gut rekonstruieren zu können. Dies sind der Detaillierungszwang, durch den aufgrund der Schaffung plausibler Verknüpfungen die Verständlichkeit der Erzählung gewährleistet wird, der Gestaltschließungszwang, welcher für die Herstellung eines Gesamtzusammenhanges sorgt, indem kognitive Strukturen erzählerisch zum Abschluss gebracht werden, sowie der Kondensierungszwang,

<sup>11</sup> Neben der Bestrebung nach Individualisierung müssen die Individuen bezogen auf das Lesen in der Jugend wie auch gesamtbiografisch gesellschaftlichen Erwartungshaltungen im Sinne sozial erwünschter Haltungen und Praktiken gerecht werden bzw. sich mit diesen (ob bewusst oder unbewusst) auseinandersetzen. Zudem sehen sie sich permanent mit Rollenvorbildern wie Eltern, Peers oder Lehrer\*innen sowie einem bestimmten Leseumfeld konfrontiert, das ihnen ausgewählte Werte vorlebt.

<sup>12</sup> Zu Beginn der Erhebung wurde der Kontakt (Informationsschreiben zum allgemeinen Forschungsinteresse und Vorgehen) zu den Schulen sowie den Informant\*innen über verschiedene Gatekeeper\*innen (bspw. ehemalige Studierende oder Lehrbeauftragte, die in Schulen tätig sind) hergestellt. Für die dritte Erhebung wurden alle 42 Informant\*innen der zweiten Interviewstaffel erneut kontaktiert, wobei nur mit 15 Personen ein erneutes Interview zustande kam (Panelmortalität). Es wurde sich auf den Leistungskurs Deutsch beschränkt, da aufgrund der zeitlich intensiven Beschäftigung mit Literatur und Texten auf erhöhtem Niveau ein besonders prägender Einfluss angenommen wird.

<sup>13</sup> Die generelle Auswahl der Kurse wurde im Rahmen des DFG-Projektes *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe* vorgenommen. In diesem Kontext war vor allem der Zugriff über Gatekeeper\*innen entscheidend. Bei der Auswahl der Schüler\*innen je Kurs wurden die Lehrer\*innen gebeten, leistungsstarke, durchschnittliche und leistungsschwache Personen auszuwählen (vgl. Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019).

<sup>14</sup> Der konkrete Erzählimpuls lautet: Denk doch mal bitte zurück, an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend, bis zum heutigen Tag und versuch mir so ausführlich wie möglich von deinen Erinnerungen zu erzählen, die du an das Lesen hast.

<sup>15</sup> Typische externe Fragen betrafen das Vorlesen in der Kindheit, die Erinnerungen an den Deutschunterricht, das Lesen im Studium und die Relevanz von Medien (bspw. Fernsehen, Internet).

welcher durch Darstellungsökonomie bei dem zeitgleichen Bedürfnis nach Prägnanz geprägt ist und entsprechend die Auswahl von besonders relevanten Erzählaspekten bedingt. Insgesamt wird die erzählerische Gewichtung und Bewertung zugänglich (vgl. u. a. Flick 2012 und 2018; Glinka 2016; Küsters 2006; Lucius-Hoenen/Deppermann 2002; Heinze 2001). Generell können narrative Interviews, beispielsweise verstanden als Lektürebioografien von Schüler\*innen, als etabliert innerhalb der literaturdidaktischen (Lese-)Forschung bezeichnet werden (vgl. u. a. Graf 2004, 2010 und 2018).

Die *sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (vgl. Soeffner 2004) als Auswertungsmethode wird vorwiegend auf narrative Interviews (vgl. Glinka 2016) angewandt.<sup>16</sup> Das analytische Vorgehen erfolgt in einem Dreischritt: Zuerst wird die subjektive Alltagstheorie – die Selbstdeutung der erzählenden Person – fokussiert (idealisierte egologisch-monothetische Sprecher\*innenperspektive). Zu diesem Zweck wird zuerst die Stegreiferzählung paraphrasiert, um anschließend die genutzten Weil- und Um-zu-Motive<sup>17</sup> im Kontext des Lesens herauszuarbeiten. Im zweiten Schritt, der polythetischen, interaktionsbezogenen Perspektive, werden Äußerungen überprüft, die Inkonsistenzen, Sinndefizite, Brüche und Ungenauigkeiten aufweisen. Diese Äußerungen werden feinsprachlich analysiert und hinsichtlich auffälliger Indefinitpronomina, Adverbien, Passivkonstruktionen, Tempuswechsel, Sprechpausen usw. untersucht. Die zuvor gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich im dritten Schritt, der Sinnschließung, zusammengeführt, um die zentralen Deutungsmuster herausarbeiten zu können (vgl. vertiefend Soeffner 2004 und 2013; Witte 2020).

Nach diesem Dreischritt wird jedes der drei Interviews eines Längsschnittes einzeln ausgewertet und erst in einem nächsten Schritt werden die Analyseergebnisse in ihrer längsschnittlichen Entwicklung betrachtet (fallinterne Kontrastierung) – Welche Lesekonstruktionen des Individuums sind unverändert, welche neu, welche (wie) modifiziert? –, um sie daran anschließend fallübergreifend zu vergleichen. Entsprechend wird jede biografische Narration erst für sich betrachtet, um mögliche Vorerwartungen der Interpretin zu minimieren und Erkenntnisse nur aus dem Gesagten sowie dem *Wie* der Darstellung abzuleiten. Erst daran anschließend werden durch die längsschnittliche Betrachtung biografische Erfahrungsaufschichtungen und Perspektivveränderungen der Biografiekonstruktion durch das Individuum berücksichtigt, um Veränderungsprozesse nachzeichnen zu können.

## 4 | Darstellung ausgewählter Ergebnisse – Die Dichotomisierung von Deutungsmustern

Dieser Abschnitt fokussiert die Auseinandersetzung mit einem Teilergebnis des vorgestellten Projektes, das in einer von insgesamt sieben Hypothesen,<sup>18</sup> der Dichotomisierungsthese, kondensiert wurde. Um die Gesamtzusammenhänge und den Kontext dieses Teilaspektes zur Entwicklung der Deutungsmuster(-derivate) besser nachvollziehen zu können, werden zuerst einige zentrale Trends und Tendenzen, die sich im Datenkorpus abzeichnen, dargestellt, um daran anschließend explizit und exemplarisch auf das Auseinanderdriften von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität einzugehen.

<sup>16</sup> Beispiele für ausführliche sozialwissenschaftlich-hermeneutische Analysen ausgewählter Informant\*innen finden sich in Wolf (2019a, 2019b und 2020) und Dawidowski/Hoffmann/Stolle/Witte (2020).

<sup>17</sup> Um-Zu-Motive sind durch eine Zukunftsorientierung gekennzeichnet und geben einen subjektiven Zweck, ein Ziel an. Weil-Motive sind Äußerungen subjektiver Gründe und Motive, die vorwiegend auf die Vergangenheit ausgerichtet sind (vgl. Dawidowski 2009; Soeffner 2004). „Vom Standpunkt des Handelnden verweisen daher die Weil-Motive auf seine vergangenen Erfahrungen. Diese Erfahrungen haben ihn bestimmt, so zu handeln, wie er gehandelt hat“ (Schütz 1971, 80). Bspw. hat die Informantin Lene die Schullektüren in der Realschule gelesen, „weil's echt Pflicht war“ (Lene III, 35) und die Semintexte in der Universität liest sie, weil „[d]as halt einfach wichtig is“ (ebd., 140). Hingegen liest die Informantin Manuela im Zug, um abzuschalten, denn „dann, is man wirklich so komplett raus aus allem einmal. Kann halt irgendwo voll abschalten“ (Manuela III, 95 f.).

<sup>18</sup> Weitere Thesen betreffen beispielsweise die Rückläufigkeit von Selbstdarstellungszwängen mit Ende des Leistungskurses Deutsch, die zunehmende Fragmentarisierung und Pragmatisierung des Lesens oder die Zunahme sozialer Dimensionen des Lesens im Studium (vgl. Wolf 2019a und 2020; Witte 2020).



Die Entwicklung der Deutungsmusterderivate aller acht Informant\*innen wird nachfolgend in Form von verallgemeinerten Trends, die aus Fallkontrastierungen abgeleitet wurden, hinsichtlich zweier Dimensionen dargestellt (siehe Abb. 2). Dies sind zum einen die Pole Kontinuität und Wandel (x-Achse):<sup>19</sup> Sind Derivate über die Zeit stabil oder dynamisch? Zum anderen werden die Pole der formell-institutionellen Verortung des Lesens sowie der informell-privaten berücksichtigt (y-Achse): Lässt sich hinsichtlich der Entwicklung von Deutungsmustern(-derivaten) tendenziell ein größerer Einfluss offizieller (Bildungs-)Institutionen oder der privaten Instanzen wie der Familie, dem Freundeskreis und den Peers erkennen? Die Differenzierung zwischen formellen/öffentlichen/institutionellen und informellen/privaten Instanzen der (literarischen) Sozialisation stellt eine gängige Differenzierung innerhalb der Sozialisationsforschung dar (vgl. u. a. Pieper 2010, 89 f.). Diese Differenzierung in formelle und informelle Bereiche wird gewählt, da genau dieses Bild sich induktiv auf Grundlage der rekonstruierten Deutungsmusterderivate abzeichnet. Ähnlich verortet beispielsweise Graf (2004) seine Lektürebiografien im Feld zwischen kollektiven und individuellen Lesehaltungen und -verhalten und koppelt dies an freiwillige und Pflichtlektüren.<sup>20</sup> Quantitative Studien wie der IQB-Bildungstrend bestätigen die Differenzierung zwischen privater und schulischer Lektüre: Was von Schüler\*innen in der Freizeit als Lesevorliebe benannt wird (Krimis, Thriller, Science Fiction, Fantasy, Abenteuerbücher), stimmt weder mit den favorisierten Texten für die Schule (es gibt unterschiedliche Präferenzen) noch mit der dortigen Lektürepraxis (Gedichte, Dramen, Adoleszenzromane, Klassiker, Märchen/Sagen) überein (vgl. Schipolowski et al. 2018, 491–547). Die Differenzierung von bewusst geäußerten Lektürepräferenzen in einen privaten und einen schulischen Bereich zeigt sich auch in der TAMoLi-Studie. Mittels Fragebögen wurden über 2.000 Schüler\*innen der Sek. I zu den privat wie schulisch von ihnen favorisierten Genres befragt. Es wurde deutlich, „dass Jugendliche ihre Lesepräferenzen mit Blick auf die Leseumgebung differenzieren und eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen freizeithlicher Lektüre und Schullektüre vornehmen“ (Siebenhüner et al. 2019, 58). Im Gegensatz zur deduktiven Vorgabe dieser Bereiche wurden diese im Kontext meiner Erhebung induktiv aus den Interviews abgeleitet.

Es ergibt sich eine zweiachsige Matrix (siehe Abb. 2) auf der zwei Kontinua zueinander in Relation gesetzt werden. Es sind jeweils nur die zentralen Tendenzen berücksichtigt; entsprechend handelt es sich um einen Schritt der Reduktion von Komplexität i. S. einer bewussten Verallgemeinerung, um Relationen und Verhältnisse zu erkennen.

In nahezu allen Fällen zeigt sich eine Trennung der individuellen Deutungsmusterderivate in eine private sowie eine beruflich-institutionelle Sphäre. Folglich finden sich je Informant\*in sowohl in den oberen als auch in den unteren Quadranten von Abbildung 2 Deutungsmusterderivate. Insgesamt zeichnet sich ein sehr breites Spektrum an Deutungsmusterderivaten bei den acht Fällen ab: Die Enden dieses Spektrums markieren Nicht-Leser\*innen sowie habituelle Leser\*innen bezogen auf die individuelle Relevanzzuschreibung und Verankerung in der Biografie.

<sup>19</sup> Die Aufteilung in diese Pole ergibt sich aus dem grundlegenden Forschungsinteresse der Arbeit sowie den daraus abgeleiteten Forschungsfragen.

<sup>20</sup> Einen echten Längsschnitt legt Graf nicht an. Ebenso ist sein Zugriff sehr weit gefasst, weshalb es nicht zur Fokussierung von biografischen Übergangssituationen kommt.



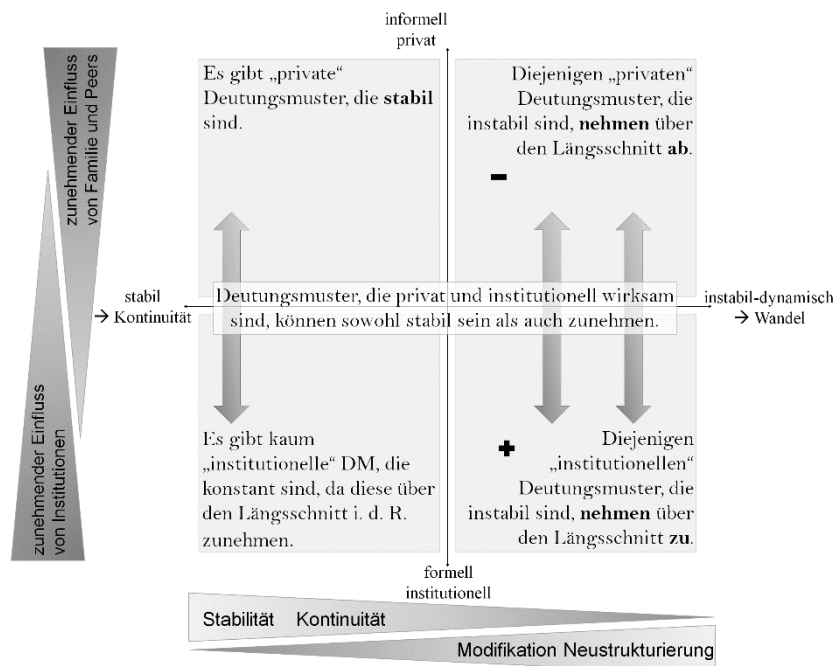


Abb. 2: Zweidimensionale Überblicksmatrix zur längsschnittlichen Entwicklung der Deutungsmusterderivate aller Einzelfälle: generalisierte Trends (eigene Darstellung).

Zu den beobachtbaren Trends: Erstens finden sich nur sehr wenige Deutungsmuster, die sich innerhalb des institutionell-öffentlichen Bereiches verorten lassen und zugleich durch Kontinuität geprägt sind (Quadrant unten links). Zweitens sind diejenigen Muster, die im institutionell-öffentlichen Bereich verortet werden und durch einen Wandel geprägt sind, immer durch eine Zunahme ihrer Ausprägung gekennzeichnet (Quadrant unten rechts, Plus-Symbol). Drittens gilt für die durch Wandel geprägten Dimensionen im privat-informellen Kontext das genaue Gegenteil: Diese sind zumeist rückläufig (Quadrant oben rechts, Minus-Symbol). Schließlich fällt viertens auf, dass diejenigen Aspekte, die stabil sind, vorwiegend im privaten Bereich zu verorten sind (Quadrant oben links).

Eine auffällige Beobachtung, die sich an der Generalisierung der Einzelfälle ablesen lässt, betrifft überdies die *Dichotomisierung von Deutungsmustern*. Diesbezüglich lässt sich folgende Hypothese aufstellen:

- | Das Studium begünstigt die zunehmende Dichotomisierung von Deutungsmustern in eine private und eine berufliche Sphäre.

Bei dem Großteil der Informant\*innen zeigt sich schon zu Beginn des Längsschnittes und im besonderen Maße beim Übergang von der Schule an die Universität eine Zweiteilung ihrer Deutungsmusterderivate in einen beruflich-institutionellen und einen privaten Bereich. Es kommt mit dem biografischen Übergang (Institutionswechsel) zur zunehmenden Dichotomisierung der Deutungsmusterderivate bezogen auf das Lesen. Das private Lesen wird in den biografischen Narrationen der Informant\*innen dezidiert vom institutionellen Lesen abgegrenzt. Abbildung 3 stellt die diesbezüglich relevanten Deutungsmusterderivate bzw. deren Entwicklungen dar. Es zeigt sich, dass es am Übergang von der Schule an die Universität zur verstärkten Aufspaltung oder Polarisierung von Deutungsmustern kommen kann. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass diese Divergenz der Derivate immer entlang der Grenze zwischen dem privaten und institutionellen Bereich (markiert durch die x-Achse) verläuft.

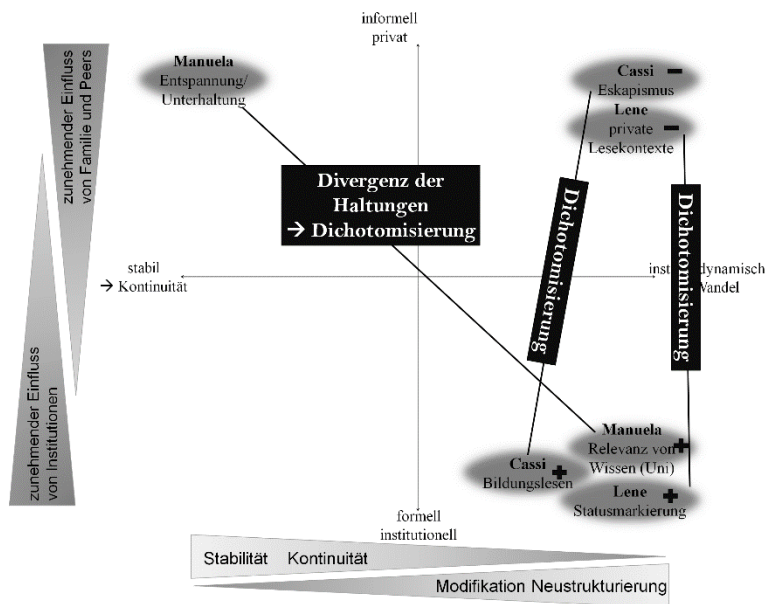


Abb. 3: Zweidimensionale Überblicksmatrix zur längsschnittlichen Entwicklung der Deutungsmusterderivate: Dichotomisierung<sup>21</sup> (eigene Darstellung).

Es wird deutlich, dass die zunehmende Entfernung von Mustern, also das Auseinanderdriften der Derivate, an ebendiese (privaten und institutionellen) Lesekontexte gebunden ist. Es finden sich keine Divergenzen von Derivaten, die ausschließlich den privaten oder ausschließlich den institutionellen Rahmen betreffen. Weiterhin kann im Falle Cassis<sup>22</sup> und Lenes<sup>23</sup> (siehe Abb. 3) nachvollzogen werden, dass es sich um eine *doppelte Divergenzbewegung* handelt: Diese wird durch zwei Seiten initiiert, da es zur Verstärkung institutionell verankerter Derivate bei zeitgleicher Rückläufigkeit privater kommt, sodass insgesamt ein zweifacher, bidirektionaler Divergenzdruck besteht. Diese Einsicht ist bemerkenswert, da deutlich wird, dass es eben nicht nur zum einseitigen Wegfall (zumindest in den Narrationen der Informant\*innen) bestimmter Derivate im Privaten oder zur Intensivierung institutioneller Derivate kommt.

## 5 | Detailbetrachtung und Diskussion der Dichotomisierungsthese

Die Divergenz der Deutungsmuster,<sup>24</sup> aber zentral auch die Funktionalisierung des Umgangs mit Literatur, Texten und dem Lesen, verläuft entlang der Sichtbarkeit im sozialen Raum und zerfällt in einen privaten sowie einen institutionellen Bereich. Ist erstgenannter Bereich durch eine geringe soziale Sichtbarkeit aufgrund seiner Individualität und Privatheit geprägt, markiert zweitgenannter das genaue Gegenteil. Lesen (oder allgemein der Umgang mit Texten und Literatur) in Institutionen ist in der Regel öffentlich; es findet im Kindergarten, in der Schule, der Universität, dem Beruf, der außerschulischen Bildung, Einrichtungen wie Bibliotheken usw. statt. Aufgrund seiner Verortung im sozialen Raum kann und wird diese Praxis wahrgenommen – sie ist zwangsläufig sichtbar für Personen außerhalb des privaten Umfeldes. Im Gegensatz dazu kann im Privaten (im Idealfall) frei entschieden werden, wo, wann, wie, was usw. man liest: Das Individuum kann entscheiden, was es preisgibt und was nicht, sodass dieser Bereich

<sup>21</sup> Alle Namen sind anonymisiert.

<sup>22</sup> Cassi studiert zum dritten Erhebungszeitpunkt Politik und Jura.

<sup>23</sup> Lene studiert zum dritten Erhebungszeitpunkt Sport und Germanistik auf Gymnasiallehramt.

<sup>24</sup> An dieser (und den nachfolgenden) Stelle(n) ist von Deutungsmustern (und nicht mehr nur Derivaten) zu sprechen, da sich die dargestellten Einsichten nicht nur auf den Einzelfall beziehen, sondern durch Fallkontrastierungen (siehe Abschnitt 3) Bestätigung fanden, sodass davon ausgegangen wird, dass es sich um gesellschaftlich (oder zumindest gruppenspezifisch) relevante Muster handelt, wenngleich die Fallzahl (acht Informant\*innen) gering ist.

theoretisch weniger durch soziale Einflüsse und Darstellungszwänge geprägt ist. Wie entwickeln sich die Deutungsmuster junger Menschen gegenüber Literatur und Texten in diesen konträren Bereichen? Lassen sich unterschiedliche Trends feststellen?

Bereits Stolle (2017) konnte bei jüngeren Lehrkräften einen Trend zur zunehmenden Dichotomisierung von Deutungsmustern nachweisen. Zeigte sich bei älteren Lehrkräften vorwiegend eine Verzahnung von beruflich-schulischer und privater Rezeption von Literatur mit insgesamt positiv konnotierten Mustern, wurde bei jüngeren Lehrer\*innen eine Differenzierung zwischen negativ konnotiertem beruflichen und positiv konnotiertem privaten Lesen ersichtlich. Kennzeichnend sind die Unvereinbarkeit der beiden Haltungen in einem Modus, die Differenzen zwischen Anstrengung und Lernmedium (schulisch) einerseits sowie Freiwilligkeit und Unterhaltung (privat) andererseits, die divergierenden Lesemodi und daran geknüpft unterschiedliche Lesestoffe (vgl. Stolle 2017, 529–532). Konkret rekonstruiert Stolle zwei Trendlinien im Umgang der Lehrkräfte mit diesen Differenzen, die sie als *Restoration* und *Resignation* bezeichnet. *Restoration* meint den Versuch, die positiv konnotierten privaten Lektürehaltungen auf die beruflich-schulische Ebene zu übertragen, wohingegen unter *Resignation* die pragmatische und „ausschließliche Fokussierung der beruflichen Dimension (Lernmedium)“ (ebd., 529) in der Unterrichtspraxis zu verstehen ist.

Die Differenzierung in private und institutionelle Modi zeichnet sich auch im Interviewmaterial meiner Studie deutlich ab – also bei jungen Menschen zu Beginn des Studiums –, obgleich es sich um ein Kontinuum zu handeln scheint, in welchem die Relevanzsetzungen je individuell erfolgen. Die Studie bestätigt somit Erkenntnisse der Lehrer\*innenforschung auch für Jugendliche bzw. Adoleszente. Innerhalb der beiden Bereiche können unterschiedliche Modi besonders präsent sein; relevant ist jedoch die subjektiv wahrgenommene Grenze zwischen dem öffentlich-institutionellen und dem nicht-öffentlichen Lesen. Die grundsätzliche Tendenz zur Zweiteilung der Deutungsmuster sowie die über den Längsschnitt hinweg beobachtbare Verstärkung dieser Dichotomisierung findet auch in anderen Studien Bestätigung (vgl. u. a. Stolle 2017; Dawidowski et al. 2019). Dawidowski, Hoffmann und Stolle arbeiten in ihrer Interviewstudie vier Gruppen bzw. Typen an Schüler\*innen heraus: 1) Informant\*innen ohne spezifische Leseausprägung, 2) Literatur als Lern- und formales Bildungsmedium (kompetitives Lesen), 3) Literatur als Unterhaltungsmedium und 4) Literatur als persönlichkeitsbildendes und ästhetisches Medium (vgl. Dawidowski et al. 2019, 82–106), wobei diese Gruppierung sich auf den Umgang mit Literatur beschränkt. Es zeichnet sich die Aufteilung in vorwiegend schulische Lesetypen (Gruppe 2) und private Lesehaltungen (Gruppe 3 und 4) ab. Offen bleibt, wie zeitstabil diese Dimensionen gerade nach Verlassen des Leistungskurses sind und welche Bedeutung nicht-literarischen Texten zugewiesen wird. Doch woran genau lässt sich diese Spaltung in den Narrationen der Jugendlichen erkennen und welche individuelle Ausprägung kann sie annehmen? Zu Beantwortung ebendieser biografisch-längsschnittlich ausgerichteten Fragen leistet die vorliegende Studie einen Beitrag. Sie belegt – in Ergänzung zu den Erkenntnissen von beispielsweise Stolle (2017) und Dawidowski et al. (2019) – die Verstärkung der Dichotomisierung über die Zeit durch den bisher fehlenden Längsschnitt.

Sehr anschauliche Beispiele für die extreme funktionale Trennung zwischen privatem und institutionellem Lesen bieten die Informantinnen Manuela<sup>25</sup> und Lene (siehe Abb. 2). In beiden Fällen ist die Dichotomie bereits zu Beginn des Längsschnittes, also während der Schulzeit, angelegt und erfährt mit Aufnahme des Studiums eine drastische Verstärkung. Die Verschärfung dieser Trennung ist unter anderem durch die Schwerpunktverlagerung hin zum universitär-pragmatischen Lesen, das vorwiegend der Erlangung von Wissen, Informationen und Kompetenzen dient, bedingt. Bei Manuela lässt sich diesbezüglich von einer *Reorganisation (Modifikation) ihrer Deutungsmusterderivate* sprechen, da ihr Fokus zuvor auf dem Bereich des privaten Lesens lag und dieser – hin zum institutionell-pragmatischen Lesen – verschoben wurde;

<sup>25</sup> Manuela studiert zum dritten Erhebungszeitpunkt Medienwissenschaften und Germanistik.

Für eine ausführliche Analyse der längsschnittlichen Entwicklung der Deutungsmusterderivate von Manuela siehe Wolf (2019b, 48–56) sowie Wolf (2019a, 238–248).

sie spricht von einer „Umschungszeit“ (Manuela III, 7). Manuela trennt das private Lesen deutlich vom schulischen bzw. mittlerweile universitären Lesen. Lesen im erstgenannten Kontext dient, wie früher, der Unterhaltung und Entspannung, wobei dieser Zweck des Lesens generell rückläufig ist. Im dritten Interview unterscheidet sie explizit zwischen privater und beruflicher Lektüre und markiert dies auf sprachlicher Ebene; sie spricht einerseits vom „Freizeitbuch“ (ebd., 18), andererseits von „Unitexte[n]“ (ebd., 20) und „Schulbüchern“ (ebd., 45). Der quantitative Fokus – bezogen auf die Zeiten und Häufigkeiten des Lesens – verlagert sich vom privaten in den institutionellen Raum. Bei Lene kann hingegen von einer *Verstärkung oder Intensivierung der bereits angelegten Dichotomie* gesprochen werden: Das institutionelle Lesen dient Lene über den Längsschnitt hinweg zunehmend der funktionalen (sozialen) Statusmarkierung und Positionierung: „Positionierung kann als eine der grundlegenden Formen beschrieben werden, Identität in sozialen Interaktionen zu konstruieren und auszuhandeln“ (Lucius-Hoennen/Deppermann 2002, 196). Lenes Deutungsmusterderivate sind entlang der Grenze zwischen privaten und institutionellen Lesekontexten zweigeteilt, wobei der Fokus deutlich auf dem schulisch-universitären und somit öffentlichen Lesen liegt, welches ihr die erwähnte Positionierung ermöglicht. Hingegen ist das private Lesen bei Lene mit zunehmendem Alter rückläufig. Besonders prägnant zeigt sich diese Dichotomie in Umbruchsituationen (Wechsel an das Gymnasium, Übergang in den Leistungskurs, Eintritt in das Studium). Lesen wird von Lene als institutionell gelenkt und geregelt dargestellt. Entsprechend äußert sie sich bereits zu Beginn der Oberstufe.<sup>26</sup> Schulisches Lesen steht in Opposition zum privaten Lesen und wird durch externe Einflüsse initiiert, vorgegeben und in seinen Ausprägungen festgelegt. Ausführungen in diesem Kontext sind gehäuft durch das Reden in der dritten Person Singular (man) zur Distanzierung und durch Unbestimmtheiten (z. B. durch das Adverb *eigentlich*) geprägt. Mit Beginn des Studiums wird die Schule als regulierende Instanz des Lesens durch die Universität abgelöst.

Ich glaub da fing das dann auch so an dass man dann, also ich jedenfalls, auch so privat ja, auch weniger gelesen hat weil man auch echt viel dann, [I: „Hm.“] so anderes zu tun hatte, was jetzt auch in der Uni auf jeden Fall so der Fall is, das man da echt viel jetzt im Moment auch liest und dann auch privat jetzt.. Auch gar nicht dann so die Lust hat weil man eigentlich, den ganzen Tag nur am lesen is, [I: „Hm.“]. Also für viele kann das dann auch Entspannung sein, aber für is dann. Geht das dann immer so weiter und dann. Les ich eigentlich jetzt nicht. Viel privat [räuspert sich].. (Lene III, 61–68)<sup>27</sup>

Das Studium (und das dortige Lesepensum) verstärkt die Opposition von privatem und institutionellem Lesen aufgrund der Ressource Zeit; nach Lene kann man aufgrund von begrenzten Ressourcen (Zeit, Lust) nur institutionell oder privat lesen. Sie berichtet davon, was *man* tut und rahmt ihre Ausführungen lediglich durch Aussagen in der ersten Person Singular – diese wiederum sind nicht ganz kongruent, da sie erst angibt, weniger zu lesen und am Ende anführt, „eigentlich jetzt nicht“ zu lesen –, was beides einen gewissen Zwiespalt erkennen lässt. Zudem fällt auf, dass das obige Zitat durch die einleitenden Worte „Ich glaube“ relativierend bis hin zu konjunktivisch dargestellt wird. Die Begründung für den privaten Leserückgang wird distanziert und allgemeingültig (man) vorgetragen und ist zugleich durch die sprachliche Markierung des Additiven des privaten Lesens gekennzeichnet: Wiederholt wird das „auch“ des privaten Lesens betont und dient letztendlich als Grund für das Nicht-Lesen, schließlich sei institutionell genug zu lesen. Ähnliches lässt sich bei Manuela beobachten. Der Lesemodus sowie die Lesestoffe des Studiums werden dem privaten Umgang mit Literatur in der Freizeit im dritten Interview

<sup>26</sup> „Ja jetzt aufm Gymnasium ging das ja eigentlich immer weiter mit den ganzen Büchern immer die wir dann aufbekomm haben auch selbst zu lesen. So ähm. Zuhause mach ich das eigentlich eher weniger, eigentlich auch aufgrund der Zeit, also jetzt so [I: „Mhm.“], mittlerweile. Is es dann auch keine Auszeit für mich dann zu lesen weil es eigentlich mich nur noch mehr an die Schule erinnert. Weil man eigentlich vor und nach der, also von morgens bis nach der Schule und bis abends dann mit den ganzen Hausaufgaben und lernen“ (Lene I, 26–31). Auffällig ist die Häufung von *man* und *eigentlich*.

<sup>27</sup> Die Interviews sind nach der literarischen Umschrift transkribiert. Die Interpunktionszeichen in den Interviewzitate dienen der Darstellung von Sprechpausen und entsprechen nicht der Standardinterpunktion (Komma: kurze Pause; je Punkt: eine Sekunde Pause). Unterstreichungen dienen der Kennzeichnung von sprachlichen Inkonsistenzen.

Um Redundanzen zu vermeiden und da die Zitate vorwiegend der Illustration des analytischen Vorgehens und der rekonstruierten Deutungsmusterderivate dienen, wird nicht aus allen acht Fällen (bzw. 24 Interviews) zitiert. Es wurden besonders prägnante und anschauliche Interviewpassagen ausgewählt. Dennoch wurden alle Interviews bei der Analyse berücksichtigt.

direkt zu Beginn gegenübergestellt und von diesen abgegrenzt, wodurch sich der dritte Intervieweinstieg sehr deutlich von den beiden vorherigen unterscheidet. Nachstehend werden alle drei Narrationseinstiege präsentiert:

Also ich weiß noch, dass ähm also eigentlich seitdem ich klein bin, haben meine Eltern mir eigentlich immer vorgelesen. [...] Äh und zum Beispiel ich weiß auch noch, was ich immer so faszinierend fand bei meiner Mama, die hat meistens mir vorgelesen, dass sie, ich lag dann im Bett, hab sie angeguckt, und dann hat sie, während sie gelesen hat, auch immer hochgeguckt und dann war ich halt so beeindruckt davon so, wie schafft sie das zu lesen und dabei so zu erzählen und mich dabei anzugucken. [...], das war so für mich so voll beeindruckend. Und ich weiß nicht mir hat das halt immer sehr Spaß gemacht, halt zuzuhören. Also ich fand's immer ganz toll. Ich war sehr fasziniert davon. Also auch halt selbst lesen hat mir Spaß gemacht (Manuela I, 5-16).

Was ich direkt sagen kann is dass ich schon immer gerne gelesen habe. Also es hat mir bisher immer Spaß gemacht auch als ich klein war. Also weiß dass ähm, ja als ich. Wirklich noch n Kind war dann, ähm Gute Nacht-Geschichten, von meinen Eltern, aus so'm, Gute Nacht-Geschichten-Buch vorgelesen bekommen hab. Und ähm. Das äh, fand ich halt immer, voll toll, also, wenn die mir was vorgelesen haben. Ähm.. [...], quasi beeindruckt war, von meiner Mutter, wie sie das geschafft hat, ähm, das so, schön betont zu lesen und, auch mal hochzugucken [...], hat mich das eigentlich fasziniert und, ähm (Manuela II, 5-16).

Ja ich überlege wie ich jetzt, Anfang, ich denke ich fang jetzt einfach mal im Jetzigen an und geh dann zurück [I: „Hm.“] Ähm.. Also es war so dass ich, gerade jetzt in der Umschwungszeit jetzt wo das mit dem Studium angefangen hat wenig Zeit hatte zu lesen. [I: „Mh.“] Ähm. Vor allem es kam dazu dass wir jetzt also ich studier ja Germanistik und Medienwissenschaften und gerade in Germanistik liest man auch so, viel [lacht] [I: „Hm.“] [...] Ähm, und damit musst ich halt erstmal klar kommen, so, weil es halt wirklich schwer, also auch zu verstehen, das heißt ich brauch auch manchmal für'n Text so drei Stunden, um den wirklich einfach nur zu lesen und zu verstehen.. So und dadurch war halt schon viel oder. Zeit gefüllt auch zum lesen [I: „Hm.“].. Ähh aber trotzdem hab ich jetzt auch wieder angefangen, so ein Freizeitbuch quasi, *Die unendliche Geschichte*. [I: „Hm.“] Is ein Buch aus meiner Kindheit. Ähm, was ich einfach wieder aus'm Regal gekramt hab und ähm. Ja. Es is einfach. Im Gegensatz zu dem in der Uni lesen komplette Entspannung, also. Unitexte lesen is halt anstrengend, du konzentrierst dich, und dann merk ich halt schon wie so ein Buch, oder jetzt gerade im Zug. [I: „Hm.“] Hab ich mein Buch dann auch gelesen, nee, also die Zeit verfliegt halt total und es es is halt irgendwie komplette Entspannung, so nee [I: „Hm.“], dass ich's halt auch, schon vermisst habe in der Zeit wo ich halt nich so viel Zeit hatte zu lesen sodass es halt. Gut tut wieder lesen zu können (Manuela III, 5-25).

Manuela stellt im dritten Interview explizit Gegensätze dar. Sie kontrastiert privates und universitäres Lesen und kennzeichnet diese Bereiche als Oppositionen. Liest man alle drei Erzählanfänge, fällt sofort auf, dass die ersten beiden Parallelen aufweisen, wohingegen der dritte Narrationseinstieg vollständig anders strukturiert ist; beginnen jene biografisch-chronologisch mit den frühesten Erinnerungen an das kindliche Vorlesen sowie das Lesen-Lernen, fokussiert dieser hingegen das Studium als „Umschwungszeit“ und die dadurch bedingten Lese-Herausforderungen, da der Einstieg bewusst „im Jetzigen“ gewählt wird. In den ersten beiden Einstiegen ist *immer* ein prägendes Wort (acht Nennungen) – der Rückblick auf das Vorlesen wird verabsolutiert, als Konstanz gekennzeichnet („seitdem ich klein bin“) und sprachlich wird die Gewissheit der Erinnerung markiert, da sie in den beiden ersten Interviews diese Ausführungen mit der Wendung „ich weiß“ einleitet (und nicht etwa auf Verben wie *glauben* oder *meinen* zurückgreift) –, im letzten Interview hingegen *jetzt* (acht Nennungen). Zudem werden durch die Partikel *halt* wiederholt (neun Nennungen) argumentative Kontexte, durch die der private Leserückgang gerechtfertigt wird, eröffnet, denn das Lesen im Studium ist „halt wirklich schwer“ und „Unitexte lesen is halt anstrengend“, um anschließend die Rückkehr zum Lesen zu begründen, denn „es is halt irgendwie komplette Entspannung“. Alle drei Narrationen sind fast durchgehend in der ersten Person Singular formuliert und weisen nur wenige Distanzierungen (eigentlich, quasi) auf. Neben den Hürden, die das universitäre Lesen aufwirft – gemeint sind die erforderlichen Zeit- und Konzentrationsressourcen, der Anspruch der Texte sowie deren Verständlichkeit und Lesbarkeit – thematisiert Manuela auch das Freizeitlesen, welches sie aktuell wieder aufgenommen hat. Dieses wird in Abgrenzung, wenn nicht gar Opposition, zum beruflichen Lesen skizziert und mit Attributen wie „komplette Entspannung“ versehen. Sie knüpft an die jugendlich evasiv-entspannende Fantasy-Lektüre an, wie nicht zuletzt durch ihre Textauswahl (*Die unendliche Geschichte*) ersichtlich wird. Überdies fällt auch in diesen Äußerungen die Häufung der Partikel *halt* auf, wodurch die Aussage nochmal betont und verstärkt wird.

Die unterschiedlichen Textformate, Inhalte, Leseerwartungen, Funktionszuschreibungen und Zwecke des Lesens in den beiden voneinander abgegrenzten Bereichen (privat vs. institutionell) bedingen unterschiedliche Wertzuschreibungen und entsprechend eine Zweiteilung der damit verknüpften Deutungsmuster(-derivate): Der private Freizeitbereich wird zentral (aber natürlich nicht ausschließlich) mit Unterhaltung und/oder Entspannung verbunden. Der Bereich des institutionell verankerten Lesens hingegen hängt aus subjektiver Perspektive häufig mit Zwängen, Anforderungen, Leistungen, Kompetenzen, Anstrengungen und Pflichten zusammen. Die je damit verbundenen Modi werden als „Gegensatz“ (Manuela III, 20) beschrieben. Auffällig ist dabei, dass diese Dichotomisierung besonders drastisch bei Lene und Manuela hervorsteht, wenngleich die generelle Zweiteilung (wenn auch sprachlich abgemilderter) in weiteren Einzelfällen zu beobachten ist. Ein verbindendes Element dieser beiden Informantinnen ist die Tatsache, dass beide Germanistik studieren und sich auf universitärer Ebene vertieft mit Lesen, Texten und Literatur in der Praxis wie der Theorie auseinandersetzen. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass das Germanistikstudium ein Faktor für diese zunehmende und prägnante Zweiteilung sein könnte. Diesbezüglich besteht jedoch noch vertiefter Forschungsbedarf.

Neben Einzelfällen, die eine deutliche Dichotomisierung des Lesens erkennen lassen, finden sich im Korpus dieser Studie ebenso Einzelfälle, die keine oder nur eine sehr schwache Zweiteilung der Deutungsmusterderivate aufweisen. Ein Beispiel bietet die Informantin Leonie,<sup>28</sup> die Literatur zwar zu unterschiedlichen Zwecken nutzt, wobei ihre Deutungsmusterderivate aber nicht in die dichotome Aufteilung eines beruflichen und privaten Modus zerfallen. Vielmehr ist sie allen Texten gegenüber offen und beurteilt diese individuell mit ihrer eigenen „Urteilsfähigkeit“ (Leonie III, 84):

Meine Mutter hat mir dann auch immer so vorgeschlagen wenn man dann ein Buch aufschlägt, ein Neues, vielleicht von einem Autoren den man noch nicht kannte. Und dann wenn man so die erste Seite oder die zweite Seite noch gelesen hat und das Gefühl hat, ich will, ich will ruhig weiterlesen, dann ist es ein gutes Buch.. Und wenn man dann schon nach drei Seiten merkt, irgendwie ist das anstrengend und ich mag's nicht und irgendwie gefällt mir was nicht. Dann kann man's ruhig weglegen (Leonie II, 86-92).

Dann hab ich früher auch immer Bücher angefangen und fand sie irgendwie nicht so gut, also ich hab irgendwie gemerkt ich muss mich voll quälen das durchzulesen.. Meine Mutter hat mich erst drauf gebracht dass das dann heißt dass ich's einfach nicht mag oder dass es einfach nicht mein Ding ist (Leonie III, 88-91).

Lesen dient ihr als Vehikel in unterschiedlichen Kontexten, obgleich sie nicht (oder nur in sehr geringem Maße) zwischen bestimmten Lektüren, Stoffen und Lesemodi für festgesetzte Bereiche differenziert; Lesen ist für Leonie sowohl persönlich als auch gesellschaftlich, kulturell, sozial und politisch von Bedeutung; ihre Ausführungen stehen in diesem Kontext in der ersten Person Singular. Sie betont: „Ich will alles immer so global denken, alles auf einmal denken. Und dann find ich Geschichte Kultur. Literatur. Das kann man alles nicht trennen“ (ebd., 246 ff.). Literatur ist in verschiedenen Kontexten zu verorten und zu betrachten, „[w]eil man das eben nicht auseinanderdenken kann“ (ebd., 426 f.). Inkonsistenzen treten dann auf, wenn es um die negative Bewertung von Texten oder den Lektüreabbruch geht („irgendwie ist das anstrengend“, „irgendwie gefällt mir was nicht“, „ich hab irgendwie gemerkt ich muss mich voll quälen das durchzulesen“), wobei sie diese Erfahrungen dennoch auf sich bezieht und nicht auf eine distanzierte oder allgemeine Ebene wechselt. Dies könnte mit der Sozialisation durch ihre Mutter zusammenhängen, da die Ablehnung eines Textes oder der Abbruch des Lesens nicht als Versagen wahrgenommen werden oder negativ rückbezogen werden, sondern eine legitime Option darstellen und mit Lektürepräferenzen begründet werden. Diese Lektürepräferenzen wiederum werden im Individuum verortet und sind entsprechend nicht primär über den Kontext (institutionell oder privat) geprägt, was auch ein Grund für die geringe Dichotomisierung von Leonies Deutungsmusterderivaten sein könnte. Hinsichtlich Leonies Konstruktion ihrer Mutter fällt im Vergleich zwischen den Interviews auf, dass im zweiten Interview ihre Mutter als aktiv dargestellt wird – die Mutter ist die aktiv vorschlagende Person, die Ansätze im Umgang mit

<sup>28</sup> Leonie studiert zum dritten Erhebungszeitpunkt Sozialwissenschaften.



Büchern anbietet –, während zum dritten Erhebungszeitpunkt die Mutter nur noch als Initiatorin für Leonies (Denk-)Aktivität dient, denn diese hat sie „erst drauf gebracht“, dass sie manche Bücher nicht mag; Leonie versteht eigenständig, wie ihre Reaktion auf manche Bücher zu deuten ist. Das Beispiel lässt hinsichtlich der Dichotomisierungsthese die Vermutung aufkommen, dass einer solchen Zweiteilung durch eine intensive Lesesozialisation hin zur\* zum habituellen Leser\*in vorgebeugt werden kann oder dass solche Trennungen sich dadurch zumindest weniger intensiv manifestieren.

Die Einzelfälle dieser Studie zeigen, dass es am Übergang von der Schule an die Universität zur verstärkten Dichotomisierung von Mustern kommen kann, aber nicht muss. Einflussfaktoren diesbezüglich könnten der Umgang mit Texten und die Wertsetzungen bezogen auf das Lesen innerhalb der Universität sein. Sind Deutungsmuster bereits vor Beginn des Studiums tendenziell zweigeteilt, wird diese Tendenz durch das universitäre Lesen verstärkt und katalysiert. Dieser Trend wird auch in anderen Studien deutlich, wenngleich diese sich auf andere (bewusste) Konstrukte (beispielsweise Lektürepräferenzen) beziehen und in der Regel Schüler\*innen fokussieren (vgl. u. a. Siebenhüner et al. 2019). Sowohl explizite Lektürepräferenzen als auch implizite Deutungsmuster gegenüber dem Lesen scheinen kontextabhängig differenziert und dichotomisiert zu werden. Meine Studie zeigt, die Erkenntnisse von quantitativen Erhebungen wie von Schipolowski et al. (2018) oder Siebenhüner et al. (2019) differenzierend, wie genau das Zusammenspiel von privaten und institutionellen Bereichen bezogen auf Deutungsmuster des Lesens ausgestaltet ist und vor allem wie sich das Verhältnis dieser in einer biografischen Übergangssituation entwickelt, um so zu einem besseren Verständnis der (Entwicklungs-)Dynamik solcher Muster beizutragen.

Die Schule (wie später die Universität) schafft es im Falle der acht Einzelfälle nicht langfristig und umfassend bis in den privaten Bereich hineinzuwirken und dort permanent Geltung zu erlangen, also außerhalb ihres eigenen institutionellen Funktionskontextes Einfluss auf Deutungsmusterderivate auszuüben. Eine Forderung, deren empirische Basis noch deutlich auszubauen ist – beispielsweise durch quantitative Studien –, stellt die gezielte Überwindung der Dichotomie und Divergenz von lesebezogenen Deutungsmuster(-derivaten) in privaten und formellen Kontexten dar. Die Einzelfalldaten dieser Studie geben Anlass zu der These, dass die Vernetzung der Deutungsmusterderivate sich (aus literaturdidaktischer Perspektive) positiv – also im Sinne der Entwicklung zum\* zur habituellen und diversen Leser\*in – auf die Lesebiografie speziell in der betrachteten biografischen Übergangssituation auswirken könnte.<sup>29</sup>

## 6 | Fazit

Ein Entwicklungstrend der Deutungsmuster junger Menschen am Übergang von der Schule an die Universität, der sich aus der Kontrastierung der lesebiografischen Einzelfälle ablesen lässt, betrifft die zuvor diskutierte zunehmende Dichotomisierung der Deutungsmuster(-derivate)<sup>30</sup> in private und institutionelle Muster. Andere Studien konnten bereits die (punktuelle) Dichotomisierung von Lesepraktiken und Lektürepräferenzen aufzeigen, da je nur ein Zeitpunkt untersucht wurde. Diese Studie hingegen hat die *Entwicklung* der Zweiteilung von Deutungsmusterderivaten gegenüber dem Lesen und mit ihm verbundenen Werten im Rahmen eines echten

<sup>29</sup> Im Fall von Leonie wird bspw. deutlich, dass Literatur für sie immer auch in gesellschaftlichen, historischen und politischen Kontexten zu denken und zu verorten ist. Literatur und Denken gehören für Leonie genuin zusammen: „Dass Sprache einfach das Denken auch.. Total. Formt“ (Leonie III, 460), weshalb sie meint, „wirklich immer so vernetzt denken. [I: „Hmm.“]. Das fand ich echt schön so“ (ebd., 315). Cassi hingegen geht von einem Themenfeld – Politik – aus, das sowohl im universitär-institutionellen wie auch privaten Rahmen integriert wird. Durch die Lektüren in ihrem Politikstudium wird die Beziehung zu ihrem Vater intensiviert: „War’s auch das erste Mal dass ich auch angefangen habe mich mit ihm eben über Bücher zu unterhalten. [...] Gerade da hat sich unsere Beziehung quasi so genommen viel verstärkt so [...] Ja wahrscheinlich hat’s da auch.. Deswegen auch so’n Grund gehabt warum ich da auch noch ein bisschen weiter. Mich vertieft habe so“ (Cassi III, 179–188).

<sup>30</sup> Sowohl auf individueller (Derivate) als auch überindividueller Ebene (fallübergreifende Deutungsmuster) zeigen sich die zunehmende Aufspaltung und Separation von institutionell verankerten Mustern (z. B. Bildung, Wissenserwerb, Kompetition, soziale Positionierung) und vorwiegend privaten Zuschreibungen (z. B. Spaß, Unterhaltung, Identifikation, zum Teil Partizipation und Kommunikation).



Längsschnittes skizziert. Es zeigt sich, dass es am institutionellen Übergang zur verstärkten Polarisierung ebendieser Muster kommen kann. Der institutionelle Übergang scheint wie ein Katalysator zu wirken und die Divergenz zu verstärken. Diese Divergenz verläuft in allen untersuchten Fällen entlang der Grenze zwischen dem privaten und institutionellen Bereich. Private und institutionelle Muster und Zuschreibungen an das Lesen spalten sich zusehends weiter auf, zerfallen in die zwei genannten Bereiche und weisen nur noch wenige bis keine Berührungspunkte zueinander auf. Weiterhin wurde herausgestellt, dass es sich um eine doppelte, bidirektionale Divergenzbewegung handelt: Einerseits kommt es zur Verstärkung institutionell verankerter Derivate, andererseits sind private Derivate rückläufig. Es wird deutlich, dass es nicht nur zum einseitigen Wegfall bestimmter Derivate im privaten (beispielsweise das eskapistische Lesen) oder zur Intensivierung institutioneller Modi (beispielsweise das informatorische Lesen) kommt. Folglich ist zu vermuten, dass ein Anknüpfen an diese beiden Bereiche notwendig ist, insofern man dieser Dichotomisierung entgegenwirken will, wobei nicht eine Auflösung der unterschiedlichen Derivate und Muster, sondern die Vernetzung und Integration aus literaturdidaktischer Perspektive das Ziel sein sollte. Es spalten sich schließlich unterschiedliche Leseräume und -kontexte voneinander ab, die zusehends weniger Berührungspunkte zueinander aufweisen, was vor dem Hintergrund der (schulisch intendierten) Entwicklung zum\* zur habituellen und kompetenten Leser\*innen sowie der Ausbildung facettenreicher Deutungsmuster (vgl. beispielsweise Philipp 2009) als kontraproduktiv eingeschätzt werden muss. Gerade die fortlaufende akademische, kognitiv anspruchsvolle und zugleich von außen regulierte und strukturierte Lektüre innerhalb universitärer Veranstaltungen scheint diesen Trend zu verstärken. Entsprechend sollten auch innerhalb universitärer Seminare Freiräume geschaffen werden, die einen vernetzten und umfassenderen Zugriff auf das Lesen und den Umgang mit Texten und Literatur nicht nur zulassen, sondern sogar initiieren, um eine produktive Vernetzung unterschiedlicher Deutungsmuster des Lesens zu schaffen.

Studien, die sich mit dem Einfluss des Studiums auf die lesebezogenen Deutungsmuster auseinandersetzen, stellen ein Desiderat der Lesebiografie- wie der literaturdidaktischen Forschung, vor allem im Bereich der Lehrer\*innenbildung, dar. Inwiefern trägt beispielsweise das Lehramtsstudium Deutsch zur Verschärfung der beschriebenen Trends bei (in diesem Zusammenhang könnte dann zusätzlich ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe, beispielsweise aus dem leseintensiven Jurastudium und dem hermeneutisch ausgerichteten Theologiestudium, aufschlussreich sein)? Welchen Einfluss hat die ca. fünfjährige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur und Texten auf die Werthaltungen, Einstellungen und Meinungen angehender Deutschlehrer\*innen zum Lesen? Es liegt die Vermutung nahe, dass das Studium ein Faktor für diese zunehmende Zweiteilung der Deutungsmuster sein könnte. Eine Besonderheit des akademischen und universitären Lesens im Allgemeinen stellt die Fokussierung auf Können, Kompetenzen und Fähigkeiten dar (vgl. u. a. Krey 2020), was wiederum bestimmte Funktionalisierungen von und Zuschreibungen an das Lesen bedingt. Insgesamt scheint die reflexive Auseinandersetzung mit den im Studium vermittelten lesebezogenen Werten und Deutungsmustern geboten.

## 7 | Literaturverzeichnis

- Alemann, Annette von (2015): Gesellschaftliche Verantwortung und ökonomische Handlungslogik. Deutungsmuster von Führungskräften der deutschen Wirtschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Anselm, Sabine (2012): Vom Wert des Lesens – Variationen über ein aktuelles Thema. In: Anselm, Sabine / Geldmacher, Miriam / Hodaie, Nazli / Riedel, Margit (Hg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15–31.
- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen des Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, H. 6, S. 893–912.
- Bögelein, Nicole / Vetter, Nicole (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: Bögelein, Nicole / Vetter, Nicole (Hg.): Der Deutungsmusteransatz: Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 12–38.
- Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation. In: Helma, Lutz / Schiebel, Martine / Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 197–207.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. / Witte, Jennifer (2020): Am Einzelfall – Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. / Witte, Jennifer (Hrsg.): Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Berlin: Lang, S. 163–208.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram / Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentation. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–164.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2018): An introduction to qualitative research. 6th edition. Los Angeles: Sage.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Juventa.
- Graf, Werner (2001): Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens – eine Systematisierung der qualitativen Befunde zur literarischen Rezeptionskompetenz. In: Stiftung Lesen (Hg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel, S. 199–224.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Graf, Werner (2018): Leseporträts. Die biografische Wirkung der Literatur. Berlin: LIT.
- Heinze, Thoma (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. Berlin / Boston: Oldenbourg.
- Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Qualitativ Social Research, 3, H. 2, Art. 7. Online unter <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276>> (Letzter Aufruf 06. Mai 2017).
- Höffling, Christian / Plaß, Christine / Schetsche, Michael (2002): Deutungsmuster in der kriminologischen Forschung. In: Forum qualitative Sozialforschung, 3. Jg. Online unter <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0201149>> (Letzter Aufruf 13. Juli 2018).
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung: Weinheim: Juventa.
- Kassner, Karsten (2003): Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In: Geideck, Susan / Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin: De Gruyter, S. 37–57.
- Krey, Björn (2020): Textarbeit: die Praxis des wissenschaftlichen Lesens. Berlin: De Gruyter.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, Alex (2013): Das Ende des Lesens? Zur Einordnung medialer Diskurse über die schwindende Bedeutung des Lesens in einer sich ausdifferenzierenden Medienlandschaft. In: Rühr, Sandra / Kuhn, Axel (Hg.): Sinn

- und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart. Göttingen: V&R unipress, S. 219–240.
- Küstners, Ivonne (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lindow, Ina (2016): Narrative Interviews. Stegreiferzählungen als Datengrundlage empirischer Forschung. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 67–80.
- Lucius-Hoenen, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske+Budrich.
- Lüders, Christian / Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–79.
- Meuser, Michael / Sackmann, Reinhold (1991): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, Michael / Sackmann, Reinhold (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Paffenweiler: Centaurus, S. 9–37.
- Oevermann, Ulrich (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 35–81.
- Oevermann, Ulrich (2001b): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 3–33.
- Philipp, Maik (2009): Die Modi des Lesens als Zielhorizont einer gelingenden Lesesozialisation. In: Garbe, Christine / Philipp, Maik / Ohlsen, Nele (Hg.): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh, S. 67–70.
- Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 11: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–147.
- Plaß, Christine / Schetsche, Michael (2001): Grundzüge der wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn, H. 3, S. 511–536.
- Reichertz, Jo / Schröer, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 56–84.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. In: leseforum.ch., 2/2020, S. 1–14.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Rosenthal, Gabriele / Fischer-Rosenthal, Wolfram (2013): Analyse narrativer Interviews. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 456–468.
- Sachweh, Patrick (2010): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit: Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Saxer, Ulrich (1995): Lesen als Problemlösung. Sieben Thesen. In: Franzmann, Bodo / Bonfadelli, Heinz (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin/München: Quintessenz, S. 264–268.
- Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole / Milles, Felix / Pietz, Stefanie / Stanat, Petra (2018): IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Englisch. Berlin: IQB.
- Schneider, Ute (2018): Bücher zeigen und Leseatmosphären inszenieren – vom Habitus enthusiastischer Leserinnen und Leser. In: Spoerhase, Carlos / Martus, Steffen (Hg.): Gelesene Literatur. Populäre Lektüre im Medienwandel. Sonderband Text+Kritik, S. 113–123.
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109–129.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Siebenhüner, Steffen / Depner, Simone / Fässler, Dominik / Kernen, Nora / Bertschi-Kaufmann, Andrea / Böhme, Katrin / Pieper, Irene (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse der binationalen Studie TAMoLi. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24, H. 47, S. 44–64.
- Soeffner, Hans-Georg (2003): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit In: Hitzler, Ronald / Reichertz, Jo / Schröer,

- Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 39–49.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz: UVK.
- Soeffner, Hans-Georg (2013): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 164–175.
- Soeffner, Hans-Georg / Hitzler, Ronald (2004): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröder, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–55.
- Stolle, Angelika R. (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Frankfurt a. M.: Lang.
- Strehle, Thomas (2017): Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 28, H. 6, S. 429–447.
- Witte, Jennifer (2020): Über die Entwicklung literarischer Deutungsmuster – methodologisch-methodische Anmerkungen zur Konzeption einer qualitativen Längsschnittstudie. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. / Witte, Jennifer (Hg.): Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Berlin: Lang, S. 209–230.
- Wolf, Jennifer (2020): Die Entwicklung literarischer Werthaltungen während der Jugend und Adoleszenz. In: ZISU, Jg. 9, H. 1, S. 80–94.
- Wolf, Jennifer (2019a): Ausblick: Entwicklung literarischer Deutungsmuster – Längsschnitt. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Berlin: Lang, S. 236–253.
- Wolf, Jennifer (2019b): Eine Beispielanalyse nach der wissenssoziologischen Hermeneutik. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Berlin: Lang, S. 48–56.

Jennifer Witte

Universität Osnabrück  
jennifer.witte@uni-osnabrueck.de