

Jennifer Witte

## **Systemwechsel? – Von der Schule an die Universität**

### **Die Entwicklung von Lesewerthaltungen und ihre Implikationen für die Hochschuldidaktik**

#### **Abstract**

Im Rahmen dieses Beitrages wird die empirische Forschung der Literatur- und Lesesozialisationsdidaktik auch als eingreifende Kulturwissenschaft verstanden (vgl. Kepser, 2013; Carl & Scherf, 2022). Grundprämisse ist, dass die lesebezogenen Deutungsmuster von Studierenden, also Lesenden und Lernenden zugleich, in dem Sinne professionalisierungs- und förderungswürdig sind, als dass aus den Individuen habituelle Leser\*innen werden sollen. Dazu werden knapp die Zusammenhänge von Normativität, Literaturdidaktik und empirischer Forschung diskutiert. Sodann werden die Anlage und die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur Entwicklung literatur- und lesebezogener Werthaltungen dargestellt, um diese anschließend kritisch zu reflektieren. Daraus entsteht wiederum die Frage, welche (fachpolitischen) Implikationen sich für die Literatur- und Hochschuldidaktik aus der Einsicht in die Veränderungen von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität ergeben?

#### **Keywords**

Lesewerthaltungen, Bildungsinstitutionen, Hochschuldidaktik, Deutungsmuster, biographischer Übergang

#### **Abstract**

In the context of this paper, the empirical research of literature and reading socialization is understood as an intervening cultural science (cf. Kepser, 2013; Carl & Scherf, 2022). The basic premise is that the reading-related interpretive patterns of students, so readers and learners at the same time, are worthy of professionalization and promotion in the sense that they should become habitual readers. To this end, the connections between normativity, learning with literature and empirical research are briefly discussed. Then, the design and the central results of a qualitative longitudinal study on the development of literature- and reading-related values will be presented in order to critically reflect on them. What are the implications for literature and university didactics resulting from the insight into the changes in reading-related interpretive patterns at the transition from school to university?

#### **Keywords**

Reading Attitudes, Educational Institutions, Higher Education Didactics, Interpretive Patterns, Biographical Transition

### **1 | Einleitung – Normativität, Literaturdidaktik und empirische Forschung**

Die Lese- und Literaturdidaktik als handlungswissenschaftliche Disziplin ist als „normsetzende Praxisdimension im Kontext von Lehrerbildung und Lehrerausbildung“ (Dawidowski et al., 2019, S. 281) sowie darüber hinaus im Kontext der Unterrichtspraxis und der generellen Lese-Praxis zu verstehen. Was Wieser (2020) für die Lehrer\*innenforschung betont – nämlich, dass ein kritischer Blick auf das Verhältnis von fachdidaktisch-rekonstruktiver Forschung bezogen auf das Individuum und die Konzeption von institutionellen Maßnahmen zu wahren ist (vgl.

S. 259) –, gilt ebenso für die Schüler\*innenforschung oder noch allgemeiner für die Erforschung Lernender: Rekonstruktive Studien sollten nicht nur auf der Ebene des Individuums verharren, sondern die normativen Setzungen, welche wiederum (Forschungs-)Ergebnisse beeinflussen (können), reflektieren und kontextualisieren. Wieser benennt das konkrete Problem, „[d]ass die enge Kopplung von Rekonstruktion [...] und Konstruktion [...] normative Setzungen mit sich führt, die dann häufig nicht ausreichend reflektiert werden“ (Wieser, 2020 unter Verweis auf Wiezorek, 2017; vgl. auch Reichertz, 2019, S. 45 sowie Meier & Emmersberger in diesem Band). Sowohl die Reflexion normativer (Voraus-)Setzungen als auch das Zusammenspiel (didaktischer) Implikationen von Forschungsergebnissen und ebendiesen normativen Setzungen steht im Fokus dieses Beitrages.<sup>1</sup>

Die empirisch arbeitende Deutsch- und Literaturdidaktik bedient sich u. a. bildungswissenschaftlicher wie soziologischer Konzepte, Theorien und Methoden, weist aber dennoch einen kategorialen Unterschied zu diesen Forschungsbereichen auf:

Sich [...] das Vorfindliche sozialer Welt mit wissenschaftlichem Anspruch verständlich zu machen und die hierbei inhärenten Ordnungen aufzudecken, geht von Seiten der soziologischen Forschung gemeinhin nicht damit einher, das Vorfindliche verändern zu wollen [gemeint ist das, was Wieser als „Konstruktion“ bezeichnet; J.W.]: Im normativen Rahmen rekonstruktiver Wissensproduktion stellt sich die Frage nach (didaktischen) Implikationen nicht. (Carl & Scherf, 2022, S. 8)

Hingegen hat genuin literaturdidaktische Forschung ebendiese Perspektiven bzw. die sich aus empirischen Forschungseinsichten ergebenden Anschlussfragen und auch Forderungen mitzudenken und sich diesen zu stellen. Carl und Scherf sprechen in diesem Zusammenhang von der „Folgenlosigkeit“ der Forschung“ (2022, S. 8), der insbesondere (fach-)didaktische Studien (im Gegensatz zu genuin soziologischer oder erziehungswissenschaftlich-verstehender Forschung) nicht anheimfallen dürfen (vgl. auch Hesse & Witte, 2023). Ebendieser ‚Folgenlosigkeit‘ wird im Folgenden durch die explizite Reflexion der qualitativ empirischen Forschungserkenntnisse meiner Dissertationsstudie hinsichtlich fachpolitischer Dimensionen und Implikationen für die Lehrer\*innenbildung sowie die (v. a. germanistische) Hochschuldidaktik begegnet. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der langfristige „Output“ bzw. Einfluss der Bildungsinstitutionen Schule und Universität auf das Individuum von Interesse (Säule 4 und 5 des Kaskaden-Modells, vgl. u. a. Schilcher & Rader, 2022).

## 2 | In aller Kürze – Die Anlage und Methodik der Studie

Als Reflexionsgrundlage dient meine Dissertationsstudie (vgl. Witte, 2022a). Es handelt sich um eine qualitativ-rekonstruktive Längsschnittstudie im Rahmen derer (biographisch-)narrative Interviews (vgl. Schütze, 1983) zum Thema Lesen zu drei Erhebungszeitpunkten (Beginn des Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur, Beginn des Studiums; siehe Abbildung 1) geführt wurden, wodurch ein echter Längsschnitt von ca. vier Jahren (2014–2018) entstanden ist. Im Fokus stand die Frage nach der Entwicklung lesebezogener Deutungsmuster(-derivate) und

<sup>1</sup> Teile der Überlegungen und Argumentation beziehen sich auf meine Dissertationsstudie (Witte, 2022a), von deren Datengrundlage und den daraus resultierenden (empirischen) Erkenntnissen ich ausgehe, um meine Argumentation und Reflexion im Rahmen dieses Beitrages vertieft auf die fach- und hochschuldidaktischen Implikationen meiner Ergebnisse auszurichten.

Werthaltungen während der biographischen Übergangssituation von der Schule an die Universität.

Nach einer Fallauswahl (Sampling)<sup>2</sup> wurden die Lesebiographien von acht Informant\*innen (vier weiblich, vier männlich) über den Beginn des Leistungskurses Deutsch bis zum Anfang des Studiums<sup>3</sup> mittels der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Soeffner (2004) analysiert. Soeffners Vorgehen besteht aus einem Dreischritt: Als erstes erfolgt eine Paraphrase der **idealisierten, egologisch-monothetischen Sprecher\*innenperspektive**, um die Alltagstheorie der Informant\*innen darzustellen, wofür die Weil- und Um-zu-Motive aus deren Äußerungen herausgearbeitet werden. Im Fokus ist an dieser Stelle entsprechend die individuelle, unbewusste Selbstdarstellung der Individuen. Im zweiten Schritt kommt es zur Analyse der **polythetisch-interaktionsbezogenen Perspektive**. Zentral ist in diesem Zusammenhang der interaktionsbezogene Sinn der Narration, der sich in Form von (sprachlichen) Inkonsistenzen und Brechungen in den Äußerungen zeigt. Als dritter und letzter Schritt kommt es zur Zusammenführung bzw. dem Abgleich zwischen den beiden vorherigen Ebenen in der (hermeneutischen) **Sinnschließung** (vgl. Soeffner, 2004). Der Analysefokus lag auf dem je dritten Interview nach dem Übergang an die Universität. Die je drei biographischen Narrationen wurden intrafallspezifisch untersucht, indem Veränderungen und Konstanten in den Rekonstruktionen der Lesebiographien sowie die individuellen Deutungsmusterderivate über längsschnittliche, fallinterne Kontrastierungen herausgearbeitet wurden. Im Anschluss an die Einzelfallanalysen erfolgte eine fallübergreifende (interfallspezifische) inhaltliche Auseinandersetzung mit den rekonstruierten Werthaltungen: Über Fallvergleiche und das Herausarbeiten von minimalen und maximalen Kontrasten (komparative Analysen) konnten sieben Dimensionen (siehe nächster Abschnitt) herausgearbeitet werden.

Im Rahmen meiner Studie habe ich versucht, Lesen als biographischem Phänomen gerecht zu werden, indem sowohl private als auch institutionelle Lesekontexte betrachtet wurden. Durch das induktive, rekonstruktive Vorgehen wird dem Einzelfall, ergo dem Individuum, Rechnung getragen. Dies ermöglicht einerseits einen offenen und biographisch umfassenden Zugriff, der die individuellen Wertsetzungen des Subjektes zugänglich macht. Dieser kleinschrittige und analytisch aufwändige Zugriff limitiert jedoch andererseits die Fallzahl, sodass insgesamt nur acht Einzelfälle untersucht werden konnten. Im Fokus stehen nur junge Menschen, die sich für einen akademischen Bildungsweg (Studium) entschieden haben und zuvor durch einen intensiven institutionellen Kontakt mit Lesen, Literatur und Texten (Besuch des Leistungskurses Deutsch) geprägt wurden.

Will man Implikationen einer Studie einschätzen, ihre Aussagekraft, Reichweite und ihren Geltungsbereich beurteilen, sind Informationen zur Anlage der Studie, zur Erhebungs- wie Auswertungsmethodik (siehe oben) unumgänglich.

<sup>2</sup> Das Sampling erfolgte als eine Mischung aus theoretischem (maximale Kontraste, z. B. Nicht-Leser\*in – habituelle Leser\*in, digitale Affinität – Print-Affinität) und zuvor festgelegtem Sampling (ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und die Wahl von je zwei Schüler\*innen pro Kurs) (vgl. vertiefend Witte 2022a und 2022b).

<sup>3</sup> Die Informant\*innen stammen aus vier unterschiedlichen Leistungskursen an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen und Nordrheinwestfalen. Von den acht Informant\*innen studierten zwei Germanistik.

Für meine Studie sind insbesondere die qualitativ-rekonstruktive Anlage (siehe Abbildung 1), die Erhebung biographischer Narrationen, die das Individuum mit seiner subjektiven Perspektive fokussieren, und die Auswertung mittels hermeneutisch-rekonstruktiver Methoden, die freilich immer der subjektiven Perspektive der Forschenden unterliegen, relevant, was es bestmöglich zu reflektieren und intersubjektiv transparent zu machen gilt.

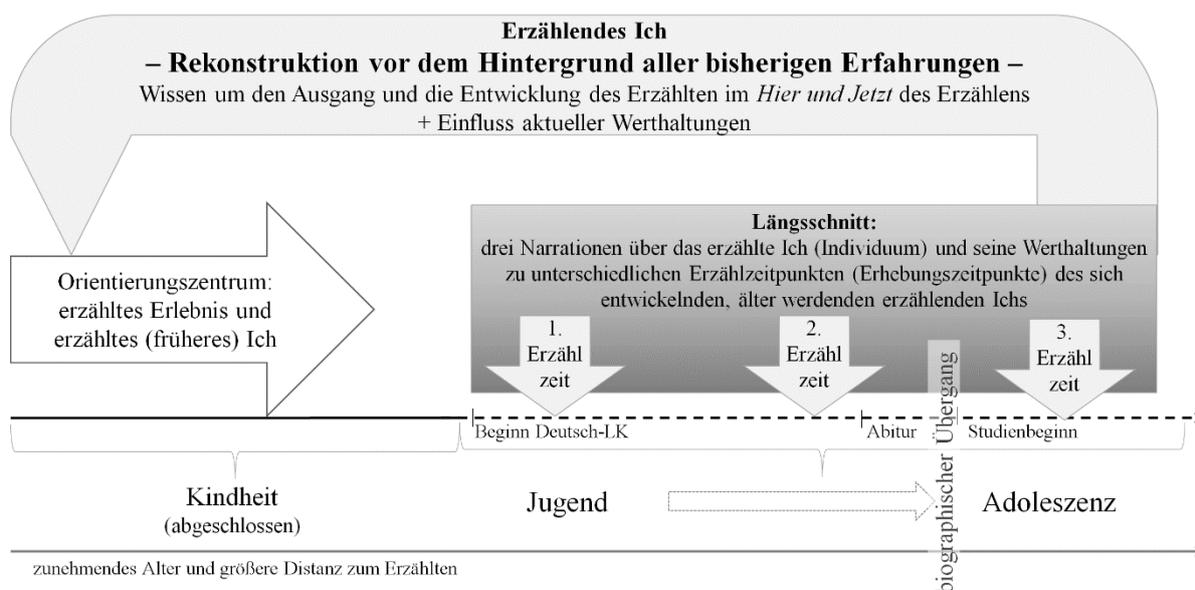


Abb. 1: Anlage der qualitativen Längsschnittstudie (Witte, 2022a, S. 142)

### 3 | Die zentralen Ergebnisse – Sieben Hypothesen<sup>4</sup> zum Übergang von der Schule an die Universität

Vor dem Hintergrund dieser methodischen (Rahmen-)Informationen werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse der längsschnittlichen Analyse der lesebezogenen Deutungsmuster am Übergang von der Schule an die Universität diskutiert. Es wurden folgende interfallsspezifische Tendenzen erkennbar:

1. Im institutionellen (v. a. schulischen) Bereich sind nur wenige (bis keine) lesebezogenen Deutungsmuster über den Längsschnitt konstant, weil
2. die meisten Deutungsmuster im institutionellen Bereich über den Längsschnitt zunehmen (Dynamik).
3. Die meisten lesebezogenen Deutungsmuster im privaten Bereich, die durch eine Veränderung gekennzeichnet sind, sind rückläufig und werden in der Jugend erworben.
4. Wenn Deutungsmuster stabil/unverändert sind, sind sie im privaten Bereich zu verorten und wurden in der Kindheit erworben.

<sup>4</sup> Es wurden bewusst keine Typen/Typisierungen von lesebezogenen Deutungsmustern, sondern Thesen aufgestellt, um einen möglichst allgemeinen Zugriff zu gewährleisten, ohne dabei Gefahr zu laufen, subsumtionslogischen Kurzschlüssen zu unterliegen.

Es handelt sich um vier sehr allgemeine Trends,<sup>5</sup> die als biographische Entwicklungen innerhalb einer bestimmten Phase – dem Ende der Jugend und dem institutionellen Übergang – zu verstehen sind und hypothetische Rückschlüsse auf verallgemeinerte Entwicklungsprozesse zulassen. Sie beschreiben die beobachtbaren rekonstruierten Entwicklungen innerhalb der untersuchten Einzelfälle. Es ist zu betonen, dass es sich bei den zugrundeliegenden Daten lediglich um acht Lesebiographien handelt, die keine statistisch repräsentativen Schlüsse auf eine Grundgesamtheit zulassen. Dennoch zeichnen sich Parallelen ab, die aufgrund des methodischen Zugriffs erste vorsichtige Schlüsse auf die überindividuelle Ebene zulassen, wenngleich die nachfolgend dargestellten Hypothesen der weiteren (qualitativen wie v. a. quantitativen) Überprüfung bedürfen.

Konkret habe ich sieben Hypothesen zur Entwicklung lesebezogener Deutungsmuster und Werthaltungen während des biographischen Übergangs aufgestellt, die sich aus den Einzelfällen ableiten ließen und sowohl intra- als auch interfallspezifisch Bestätigung fanden. Die Hypothesen beziehen sich dabei vorwiegend auf inhaltliche Dimensionen der Wertzuschreibungen an Literatur und das Lesen, wohingegen die vorher skizzierten vier Trends die Entwicklungsdimension und damit Fragen der Stabilität bzw. Dynamik über den Längsschnitt fokussieren. Zur besseren Illustration der Hypothesen werden diese direkt durch Interviewzitate meiner Studie ergänzt:

1. Mit dem Verlassen des Leistungskurses Deutsch entfallen bestimmte Rechtfertigungs- und Selbstdarstellungszwänge hinsichtlich als sozial erwünscht wahrgenommener Lektüre.

Beispiel: Der Informant Manuel inszeniert sich zu Beginn des Längsschnittes als „normale[r]“ Leser: „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei Jedem auch geklappt“ (I, 8 f.)<sup>6</sup>, „ich würd sagen, dass ich jetzt nich der allerbeste Leser bin aber auch nich der schlechteste“ (I, 169 f.) und Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei Jedem halt“ (I, 176). Im Studium entfällt dieser Inszenierungsdruck. Er spricht davon, dass „Lesen [ihn] auf jeden Fall [anstrengt]“ (II, 19) und „ich lese nich viel“ (III, 46), weil „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“ (III, 166 f.) und „nie der große Leser“ (III, 54) war.<sup>7</sup>

2. Das Konstrukt der literarischen Bildung dient als kulturelles Kapital und zur sozialen Positionierung. Zugleich wird der Begriff nur oberflächlich und bedeutungsentleert genutzt. Ziel ist es, literarisch gebildet zu wirken (und nicht zu sein).

Beispiel: Deutlich wird die Funktionalisierung von Literatur als Bildungskapital u. a. bei dem Informanten Felix im ersten Interview: „Ja halt zum Teil einfach auch mal dieses, dass man’s hat, *Faust* und so, dass man solche Dinge halt, die find ich halt wichtig, [I: „Mhm.“] dass man sie halt mal gelesen hat, die sind halt, gehören dazu und die die, sollte man halt einfach mal gelesen haben, so ein bisschen halt, ja, Bildung halt im literarischen Sinne, dass man halt sowas dann weiß, dass man über sowas mitreden kann“ (I, 319–323).

<sup>5</sup> Diese vier Trends bzw. Tendenzen korrelieren mit den vier Trends inklusive ihrer Schlussfolgerungen für die Didaktik, die in Abschnitt 4.1 genauer erläutert werden.

<sup>6</sup> Die römischen Zahlen stehen für die Interviewstaffel (I, II und III), die arabischen Zahlen geben die Zeile im Interviewtranskript an. Alle Interviewtranskripte finden sich im digitalen Anhang von Witte (2022a).

<sup>7</sup> Hinweis zur Transkription der Interviewzitate: Es wurde mit der literarischen Umschrift gearbeitet und sprachliche Besonderheiten wurden entsprechend festgehalten. Die Interpunktionszeichen dienen als Pausenzeichen: Kommata geben kurze Pausen an. Ein bis drei Punkte stehen für eine bis drei Sekunden Pause.

3. Der Übergang von der Schule an die Universität verstärkt die Fragmentarisierung und Pragmatisierung des Lesens und Umgangs mit Texten und Literatur in unterschiedlichen Bereichen.

Beispiel: „Ähh jetzt fang ich wieder an zu, zum Beispiel jetzt gerade eben.. Les ich grad auch. Ähh ganz viel Thriller. Also vor allem im Sommer war das auch so. Wo man dann, ja Semesterferien hat. Da hat man ja unnormal viel Zeit, und auch wenn man in den Urlaub fährt“ (Cassi III, 94 ff.).

4. Mit Aufnahme des Studiums kann es zur Ausweitung pragmatischer, informatorischer und medial-fokussierter Haltungen kommen.

Beispiel: „Und jetzt durch's Studium hab ich auch.. Nochmal ein neuen Zugang zum Lesen, weil.. Ich in kürzester Zeit. Sehr viel Lesestoff.. In mich. Ähh.. Rein. Pressen muss irgendwie. Dadurch wird dieses selektive Lesen.. Total wichtig, schnelles. So informationsorientiertes Lesen, irgendwie..“ (Leonie III, 119–122).

5. Lesen und der Umgang mit Texten können Gemeinschaft stiften (soziale Dimension). Die biographische Übergangsphase am Ende der Jugend kann diese Dimension verstärken.

Beispiel: „[W]enn wir [gemeint sind Cassi und ihre Mutter; J.W.] Diskussionen [über Gelesenes; J. W.] hatten dann haben wir uns das wirklich auch schön gemacht so. Indem wir uns dann keine Ahnung schön einen Kuchen gebacken haben. Und. Saßen in der Küche und haben geredet... Und ähh das war dann so'ne Verbindung geworden. Also das war quasi unser geheimes Geheim-, keits, so weißt du“ (Cassi III, 314– 317).

6. Das Studium begünstigt die zunehmende Dichotomisierung von Deutungsmustern in eine private und eine berufliche Sphäre (vgl. vertiefend Witte, 2022b, S. 7–15).

Beispiel: „Es [gemeint ist das private Lesen; J.W.] is einfach. Im Gegensatz zu dem in der Unilesen komplette Entspannung, also. Unitexte lesen is halt anstrengend, du konzentrierst dich, [...] jetzt gerade im Zug. [I: „Hm.“] Hab ich mein [Freizeit-]Buch dann auch gelesen, nee, also die Zeit verfliegt halt total und es es is halt irgendwie komplette Entspannung, so“ (Manuela III, 19–23).

7. Lesen ist in ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien von Relevanz; es kommt in der Jugend und Adoleszenz zur kontext- und zielabhängigen Co-Nutzung unterschiedlicher Medien. Lese-medien stehen nicht in direkter Konkurrenz zueinander.

Beispiel: „Ich glaub das Lesen is jetzt ersetzt worden durch Animes [I: „Mhm.“], und durch Spiele“ (Peter II, 50), „ne langsame Abschwächung halt [I: „Mhm.“], irgendwann kam halt der Umschwung [lacht] dass PC halt mehr war [I: „Mhm.“] und nur ganz selten Lesen“ (ebd., 190–192).

Die sich daraus für mich ergebende grundlegende Konsequenz ist – die empirische Forschung der Literatur- und Lesesozialisationsdidaktik auch als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 54) verstehend (vgl. dazu auch Carl & Scherf, 2022) –, dass die lesebezogenen Deutungsmuster von Studierenden, also Lesenden und Lernenden zugleich, professionalisierungswürdig und förderungswürdig sind. Professionalisierung meint in diesem Zusammenhang, dass aus den Individuen habituelle Leser\*innen werden sollen oder sie dies zumindest auch über das Studium hinweg weiter bleiben sollen. Entsprechend werden sowohl die Lesepraxis als auch die daran geknüpften Deutungsmuster als professionalisierungswürdig aufgefasst. Habituelles Lesen wird damit als Norm und anzustrebende Zieldimension gesetzt (vgl. auch Bredel & Pieper, 2015, S. 169); ihm wird in seiner Regelmäßigkeit eine Sinnhaftigkeit unterstellt, „weil

es kreatives und kritisches Denken fördert sowie die reflexive Selbstfindung der eigenen Identität und Lebensführung ermöglicht.“ (Kuhn, 2018, S. 20) So spricht sich bspw. auch Rosebrock für die „Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich- Einlassens“ (2020, S. 12) beim Lesen aus. Entsprechend können die Hypothesen und Ableitungen meiner Studie im weitesten Sinne auch zur Verbesserung der Hochschullehre<sup>8</sup> und explizit zur Verbesserung des Umgangs mit Literatur und Texten im Studium beitragen, immer von der Prämisse ausgehend, dass motivierte, kompetente und habituell lesende Individuen das (normative) Ziel darstellen.

#### **4 | Reflexion der Erkenntnisse – Fachpolitische Dimensionen und Implikationen für die Lehrer\*innenbildung und die Hochschuldidaktik**

Qualitative rekonstruktive empirische Forschung kann, darf und sollte sich nicht der Überzeugung hingeben, sie könnte repräsentative, valide allgemeingültige Aussagen und Erkenntnisse produzieren. Nicht von Interesse oder Relevanz ist, „ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert. [...] [D]ie ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ ist konstitutiv für eine Methode, die auf den Prozess der [...] *Herstellung* von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem *Wie* zielt“ (Bohnsack, 1999, S. 75 f.; Hervorh. i. O.). Diese berechtigte „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 1999, S. 75) sollte jedoch auch nicht dazu führen, unreflektiert dem Einzelfall verhaftete (rekonstruktive oder deskriptive) Forschungsergebnisse zu produzieren, ohne deren (didaktische) Implikationen für das jeweilige Feld aufzuzeigen, zu diskutieren und auch zu reflektieren. Diesem Grundsatz folgend, wird im Weiteren versucht, ebendiese Reflexion möglicher (didaktischer und im weitesten Sinne politischer) Implikation für die Literatur- und Lesedidaktik ausgehend von den Erkenntnissen meiner Studie zu beginnen.

Lesen ist eine kulturelle Praxis, die gesellschaftlich als kulturelles Kapital hochgeschätzt ist, wengleich sie sich zu verändern scheint und immer weniger praktiziert wird. Lesen ist ubiquitär, es ist allgegenwärtig. „Bedeutsam für das Lesen als kulturelle Praxis sind die mit ihm verbundenen divergierenden Lesefunktionen, -erwartungen und -motivationen“ (Streblow & Schöning, 2013, S. 182). Dem Lesen werden auf gesellschaftlicher, überindividueller Ebene unterschiedliche Funktionen zugesprochen (Bildung inklusive Persönlichkeitsbildung, Informationsvermittlung/-entnahme, Unterhaltung, soziale Partizipation usw.) und Erwartungen beigegeben, die wiederum aus individuellen Wertsetzungen und Motiven gespeist werden, welche freilich auch kulturell-gesellschaftlich beeinflusst sind. Die Basis für das individuelle Handeln respektive Lesen oder Nicht-Lesen sind Werthaltungen und Deutungsmuster gegenüber dem Lesen. Diese Werthaltungen erachtet auch Groeben (2013, S. 46) im Kontext des Lesens als eine zentrale Diskursebene: „Die Rede von der Zukunft des Lesens im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels umfasst immer eine deskriptive (beschreibende) sowie auch präskriptive (wertende) Ebene, in der das angestrebte Ziel dieses Wandels expliziert wird“. Leseforschung hängt

<sup>8</sup> Normativ ist auch das gesetzte Verständnis von ‚guter‘ Hochschullehre (bezogen auf die Lehre speziell innerhalb der Germanistik und Lehramtsausbildung, aber auch allgemein, da Lesen als Kulturtechnik generelle Relevanz innerhalb der akademischen Bildung zuzusprechen ist) sowie deren Zieldimensionen. „Bildungsinstitutionen sollten sich nicht ausschließlich auf das Lesen als Mittel der formalen Bildung innerhalb meritokratischer Gefüge beschränken, sondern sich für die Diversität an Lesemodi und die damit verbundenen Wertsetzungen öffnen, um habituelle Leser\*innen mit vielfältigen Deutungsmustern bezogen auf das Lesen zu bilden.“ (Witte, 2022, S. 427)

also immer wieder (implizit wie explizit) mit Dimensionen des Normativen, sowohl auf Seite der Forschenden als auch auf Seite der Beforschten, zusammen.

Zieht man das Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung zu Rate, so sind die im Rahmen dieses Beitrages fokussierten Daten sowie der gesetzte Fokus<sup>9</sup> innerhalb des Expert\*innenparadigmas zu verorten (vgl. auch Schilcher & Rader, 2022, S. 74). Untersucht wurden wissenssoziologisch konzeptualisierte Deutungsmuster als eine Facette von im weitesten Sinne professionellen Überzeugungen. Sie lassen sich innerhalb des Kaskadenmodells in der ersten Säule, der professionellen Kompetenz (Disposition), verorten und betreffen hier (professionelle) Überzeugungen wie auch (motivationale) Orientierungen, womit insgesamt Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele des individuellen Umgangs mit Literatur und Texten gemeint sind (vgl. Schilcher & Rader, 2022, S. 74 ff.). Ich setze somit beim Individuum an, wobei ich dieses nicht dezidiert als Lehrenden konzipiere, sondern über den Längsschnitt hinweg sowohl Schüler\*innen, also explizit Lernende, als auch Studierende (vgl. Witte, 2022a) und somit potentiell angehende Lehrende (vgl. Witte et al., 2023) betrachte. Zudem lassen sich die Erkenntnisse auch auf die vierte und v. a. fünfte Säule des Kaskadenmodells beziehen (vgl. Schilcher & Rader, 2022, S. 74), da ebenso von Interesse ist, inwiefern Schule und Universität einen prägenden und langfristigen Einfluss beispielsweise auf die (habituelle) Lesemotivation und eben auch die (Wert-)Haltungen gegenüber Literatur und Lesen haben und den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf mitprägen.

Die Erweiterung und Modifikation, die Meier & Emmersberger im Basisartikel dieses Bandes vorschlagen, intendiert die Einordnung des Modells in größere Kontexte wie Politik und Gesellschaft, um auch die Spannungen von Rekonstruktion und Konstruktion literaturdidaktischer Forschung im Spannungsfeld von Normativität reflektieren zu können. Meine Studie ist dabei sowohl in kulturwissenschaftlichen Diskursen – wird nicht zuletzt das Konstrukt der literarischen Bildungsvorstellungen aufgeworfen – wie auch in explizit bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen verankert, wenngleich es sich nicht direkt um Unterrichtsforschung handelt. Die Benennung der Pfeile in dem Modell von Meier & Emmersberger (siehe Beitrag in diesem Band), die Diskurse und Handlungsfelder zusammenbringen, könnte also aus der Perspektive meiner Studie noch weiter verallgemeinert und erweitert werden. Die Rekonstruktion von Lesebiographien durch die fallübergreifenden komparativen Analysen bedingt die Konstruktion von (auch normativen) Thesen für die Lese- und literarische Sozialisation (oder zumindest Fortführung derer) am biographischen Übergang von der Schule an die Universität und ermöglicht so einen Theorie-Praxis-Bezug, wie auch Meier & Emmersberger ihn in ihrem Modell visualisieren.

Einen zentralen Befund stellt die Beobachtung der zunehmenden Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern im Verlaufe der Jugend und Adoleszenz sowie v. a. am Übergang von der Schule an die Universität dar (siehe auch vorheriger Abschnitt; vgl. vertiefend Witte, 2022b, S. 401–406). Es liegt die Vermutung nahe, dass das Studium und eventuell sogar explizit das Germanistikstudium ein Faktor für diese zunehmende und prägnante Zweiteilung

<sup>9</sup> Dieser Fokus bildet nur einen Ausschnitt meiner Dissertationsstudie ab, die bewusst deutlich breiter und offener nach den Lesewerthaltungen als Gesamtphänomen fragt.

sein könnte (vgl. auch Witte & Ryl, 2022). Das Lesen im akademischen und damit hochschuldidaktischen Kontext wird von den Individuen häufig mit Können, Kompetenzen und Fähigkeiten verbunden:

Literatur dient häufig als Mittel, um andere Lernziele zu erreichen, und konzentriert sich damit auf einzelne Teilaspekte literarischer Kompetenzen. Literaturvermittlung folgt dann funktionalistischen Ansprüchen und riskiert dadurch, die wissenschaftliche Tiefe beziehungsweise das erkenntnistheoretische Potenzial von literaturdidaktischen Lehr- und Lernkontexten aus den Augen zu verlieren. (Küchler, 2019, S. 203)

Zu ergänzen wäre die Gefahr des Verlustes eines individuellen und ästhetischen Zugriffs auf das Kunstwerk, sodass dieses keine biographische Relevanz erlangen kann. Dass das Germanistikstudium einen Spezialfall mit verschärften Bedingungen darstellt, kann lediglich als Hypothese aufgefasst werden, da es dazu noch keine belastbaren Erkenntnisse gibt und nur zwei der acht Studierenden Germanistik studierten.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den acht Einzelfällen nun für die Literaturdidaktik als praktische Handlungswissenschaft ableiten? Inwiefern sind die aufgezeigten Trends der lesebezogenen Deutungsmuster junger Menschen am institutionellen Übergang von der Schule an die Universität für die Gestaltung von Schulunterricht oder Lehrveranstaltungen an Hochschulen von Relevanz? Welche Folgerungen können aus den skizzierten Entwicklungsprozessen für die lese- und literaturdidaktische Begleitung von biographischen Übergangssituationen abgeleitet werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für Institutionen sowie Individuen, und in welchem normativen Rahmen bewegen diese sich wiederum? Welche bildungsinstitutionellen Einflüsse auf die Deutungsmuster lassen sich beobachten und was ergibt sich daraus? All diese Fragen gilt es im Folgenden zu bedenken. Abbildung 2 gibt einen Überblick über Beobachtungen, die wiederum einen Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit Implikationen für die Bildungsinstitutionen darstellen, die nachfolgend genauer erläutert werden.

#### 4.1 | Vier Trends des Lesens und ihre Implikationen

Die bekannten Sozialisationsinstanzen der Mesoebene – Familie, Peers, Schule und Medien – spielen eine zentrale Rolle in allen biographischen Narrationen zum Lesen, wobei die Gewichtung individuell unterschiedlich ausfällt. Zu ergänzen ist darüber hinaus noch die Universität als institutionelle Fortführung der Bildungsinstitution Schule, die entsprechend als weitere Instanz der Mesoebene zu verstehen ist.

Abbildung 2 stellt mehrere Implikationen dar, die sich aus den unterschiedlichen Tendenzen in der Entwicklung der Deutungsmuster ergeben: Es manifestiert sich, wie bereits ausgeführt, bei den acht Informant\*innen über den Längsschnitt eine zunehmende Trennung zwischen privaten und formell-institutionellen Mustern, was auch durch andere Studien, die sich mit manifesten Wissens- oder Vorstellungsstrukturen befassen, bestätigt wird (vgl. beispielsweise Siebenhüner et al., 2019; Dawidowski et al., 2019; Stolle, 2017), wenngleich bisher keine Studie den institutionellen Übergang von der Schule an die Universität im Längsschnitt betrachtet hat. Es scheint nicht zur dauerhaften Persönlichkeitsprägung der Individuen durch die Bildungsinstitution Schule zu kommen: Sie (wie später die Universität) schafft es nicht, bis in den privaten Bereich hineinzuwirken und dort Geltung zu erlangen; Schule übt außerhalb ihres eigenen institutionellen Funktionskontextes keinen dauerhaften Einfluss auf Lesewertsetzungen und

Deutungsmuster aus. Ebenso lassen sich umgekehrt nur wenige Bezugs- und Verknüpfungspunkte vom privaten in den institutionellen Bereich finden (vgl. Witte, 2022a, S. 424–427; 2022b, S. 10–15).

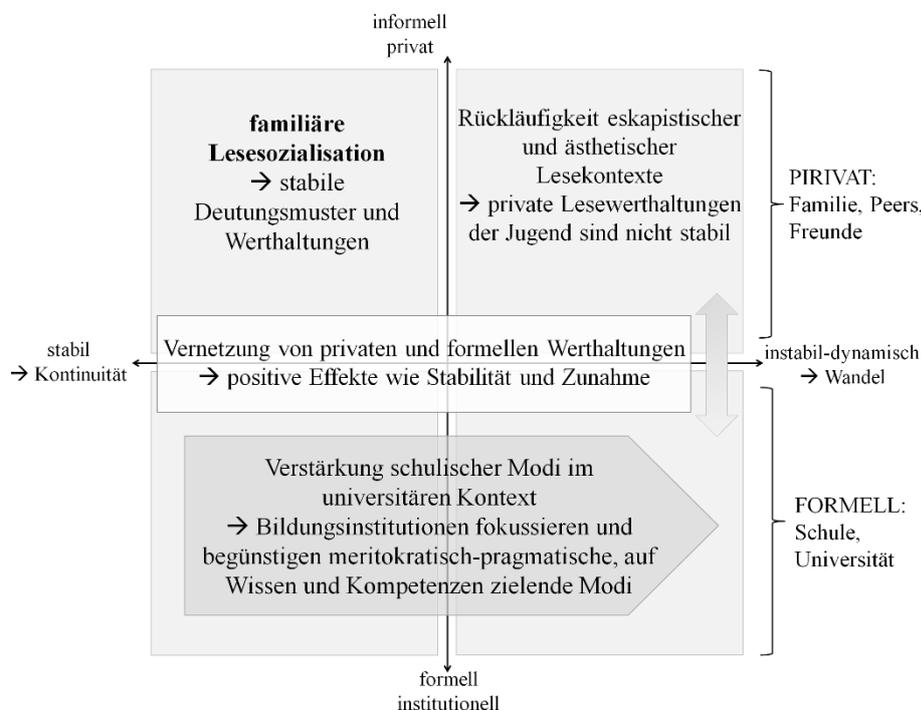


Abb. 2: Entwicklungstrends der Deutungsmuster und ihre didaktischen Implikationen (Witte, 2022a, S. 422)

Eine erste Beobachtung betrifft privat verortete Muster, die über den Längsschnitt stabil sind (Quadrant oben links): Sie sind zentral durch die familiäre Lesesozialisation, die insbesondere während des Kindesalters stattfindet (früher Erwerbszeitpunkt), geprägt und stabil in den Persönlichkeitsstrukturen verankert. Es handelt sich v. a. um das Unterhaltungs- und Entspannungslesen (z. B. von Fantasy-Romanen oder Sachtexten im Kontext von Hobbies), das häufig zum Familienhabitus gehört. Lesen wird in diesen Zusammenhängen positiv bewertet und als Entspannung wie Unterhaltung wahrgenommen. Die Individuen messen diesem Lesen zumeist einen individuell bedeutsamen, persönlichkeitswirksamen Wert bei. Die Muster und Wertzuschreibungen weisen i. d. R. keine Berührungspunkte zur Schule auf. Bestätigt wird damit der Schluss, dass die kindliche Lesesozialisation durch die Familie und das private Umfeld zu stabilen, individuell verankerten Deutungsmusterderivaten führen kann.

Demgegenüber zeigt sich bei Mustern und damit verknüpften Wertzuschreibungen, die während und nach der Pubertät (i. d. R. nach dem ersten Leseknick) im nicht-institutionellen Umfeld erworben wurden (späterer Erwerbszeitpunkt), eine Rückläufigkeit über den Längsschnitt. Sowohl eskapistisch als auch ästhetisch orientierte Muster sind über die biographische Übergangsphase hinweg nicht stabil, sondern nehmen ab (Quadrant oben rechts). Auch diese Deutungsmuster scheinen in keiner Weise direkt (weder positiv noch negativ) durch die Schule (und die Universität) beeinflusst zu sein. Hingegen wird eine zunehmende Dichotomie dieser Muster gegenüber formell-institutionell verankerten Mustern ersichtlich, die durch den Wechsel zwischen den Bildungsinstitutionen verstärkt und katalysiert wird.

Diejenigen Schlüsse, die sich im Bereich der formell-institutionell verankerten Deutungsmuster ergeben (untere Quadranten), erscheinen als besonders relevant für didaktische Kontexte. Schulisch-formelle Muster, wie beispielsweise das Lesen in pragmatisch-informativischen oder Bildungskontexten, werden in der Universität fortgeführt und weiter verstärkt. Bildungsinstitutionen insgesamt scheinen bestimmte Muster und Wertzuschreibungen (z. B. Lesen zu Bildungszwecken, Lesen zur Leistungssteigerung, pragmatische Leseweisen) zu begünstigen, wenn nicht gar zu vermitteln bzw. zu tradieren und zu fördern. So werden in der Schulzeit bereits anlegte Wertzuschreibungen mit dem biographischen Übergang stabilisiert und intensiviert, zum Teil sogar erst katalysiert. Eine mögliche Ursache für die Fokussierung und Begünstigung bestimmter Lesewertsetzungen innerhalb der Schule und der Universität könnte die ähnliche Grundausrichtung und Logik der Institutionen sein, was jedoch noch genauer durch weitere Studien zu überprüfen wäre. Wenngleich Winkler (vgl. 2019, S. 73 ff.) die Logiken der Deutschdidaktik – also die universitäre Ebene – und der Schule – die Praxisebene – bezogen auf die Professionalisierung im Deutschunterricht als unterschiedlich, stellenweise sogar entgegengesetzt, kennzeichnet, scheint dies nicht der Beobachtung zu widersprechen, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem insgesamt in die gleiche Richtung entwickeln. Winkler stellt fest, dass sich „[i]n Universität und Schule [...] in Bezug auf den Deutschunterricht kategorial unterschiedliche Betrachtungsweisen herausgebildet“ haben (2019, S. 74). Während die universitäre Deutschdidaktik aufgrund ihrer Distanz zum Unterricht Normen setzt und Zusammenhänge erklärt, müssen in der Schule aufgrund der Nähe zum Gegenstand Entscheidungen getroffen und auf Bewährtes und Machbares gesetzt werden. Obwohl die Institutionen eine unterschiedliche Nähe bzw. Distanz zum Gegenstand Lesen und Literatur aufweisen, scheinen sie bezogen auf das Lesen die gleichen Werthaltungen und Deutungsmuster (z. B. pragmatische, an Bildung und Kompetition orientierte Muster) zu verstärken, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass ebendiese gesellschaftlich-kollektiv geprägt sind. Beide Systeme haben sich zunehmend auf Vergleichbarkeit, die wiederum an Operationalisierbarkeit und Messbarkeit geknüpft ist, ausgerichtet, sodass bestimmte Werte, wie sie beispielsweise dem intimen, eskapistischen oder evasiven Lesen beigemessen werden, weniger relevant werden. Institutionalisiertes Lesen findet als ein beschleunigter, marktgesteuerter, durch Medialisierung, Digitalisierung und Meritokratisierung beeinflusster Prozess statt, der den Dogmen der Spätmoderne folgt und entsprechend auf Kompetenzorientierung als Zukunftsressource, Wettbewerbsorientierung und Konkurrenz ausgelegt ist. Das schulische Lesen scheint ausschließlich oder zumindest vorwiegend formale Bildungsaspekte sowie auf Kompetition ausgerichtete (Lese-)Kompetenzen zu begünstigen – insgesamt also eher einem neoliberalen Kompetenzbegriff und Kapitalisierungszwang zu entspringen –, sodass nicht von einer umfassenden und facettenreichen Anbahnung und Förderung unterschiedlicher Deutungsmuster gesprochen werden kann, wenngleich genau dies im Sinne einer Entwicklung der jungen Menschen zu habituellen Leser\*innen das Ziel sein sollte, wodurch neben der Förderung der Lesefähigkeit ebenfalls die Entwicklung von Leseinteresse, -motivation und -bereitschaft an Relevanz zunimmt (vgl. Bredel & Pieper 2015, S. 169).

## 4.2 | Lesen erlangt keine gesamtbiographische Wirksamkeit

Die Daten meiner Studie zeigen: „Das institutionelle Lesen erlangt keine gesamtbiographische Wirksamkeit. Es kommt zu keiner dauerhaften Prägung durch das schulische Lesen, die über den eigenen institutionellen Kontext hinausreichen würde.“ (Witte, 2022a, S. 425; i. Orig. mit Hervorh.) Vielmehr werden durch schulische und universitäre – also insgesamt öffentlich-formelle – Lesesettings vorwiegend meritokratische Aspekte fokussiert: Die Individuen verbinden das Lesen zunehmend mehr mit Leistung, Kompetenzen, Informationen, (Bildungs-)Kapital und dem Wissenserwerb. Diese Beobachtung findet durch andere Studien Bestätigung. So können beispielsweise Helsper et al. die zunehmende Meritokratisierung exklusiver Gymnasien nachweisen (vgl. 2018, S. 486–500). „Das exklusive gymnasiale Feld ist die Inkarnation eines entfesselten Leistungsstrebens und der Sozialisation in meritokratische Orientierungen“ (Helsper et al., 2018, S. 489; i. Orig. mit Hervorh.), das durch „zirkuläre Resonanzverstärkungen zugespitzter Leistungsorientierungen“ (Helsper et al., 2018, S. 491) begünstigt und verstärkt werde. Ebendiese ‚Resonanzverstärkung‘ zeigt sich zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Universität bezogen auf individuelle lesebezogene Werthaltungen und zeitigt ähnliche Folgen: die zunehmende Meritokratisierung des institutionellen Lesens gekoppelt an die Differenzierung in zwei separate Lesekontexte. Aus dieser Perspektive sind die Schule und die Universität aufeinander aufbauende Systeme, die mit den gleichen Werten operieren, wodurch als Resultat die bereits angesprochene Dichotomisierung von Deutungsmustern weiter verstärkt wird. Bezüglich der konkreten Lektüren sowie Lektürepräferenzen wird in diesem Zusammenhang seit langem sogar von einer „Kluft“ (Gattermeier, 2003, S. 356) oder einem „mentale[n] Graben“ (Hopster, 1984, S. 82) zwischen privater und schulischer Lektüre gesprochen. Aus normativer Perspektive wird die Dichotomisierung somit als negativ oder problematisch erachtet, da sie einer gesamtbiographischen Verankerung des Lesens und Umgangs mit Literatur und Texten (Zieldimension wäre also das habituelle und verschiedene Kontexte und Räume vernetzende Lesen) eventuell entgegensteht oder sie zumindest nicht begünstigt.

Diese auf Leistung ausgerichtete, neoliberale „Resonanzverstärkung“ des Lesens und Umgangs mit Literatur im Sinne eines Steigerungsprinzips zur Erhöhung der Reichweite und letztlich Entfremdung vom eigentlichen Gegenstand Lesen und Literatur steht dem Resonanzbegriff Rosas sowie dem damit einhergehenden Potenzial und Sinn von Literatur und Lesen diametral entgegen. Rosa versteht Literatur und literarische Bildung als Chance der Entschleunigung, der Sich-In-Beziehung-Setzung zu Anderen und der Welt, die insbesondere in unserem beschleunigten, kapitalisierten, funktionalisierten, neoliberalen Bildungssystem an Bedeutung gewinnt. Entsprechend setzt Rosa ein bestimmtes Verständnis von Literatur als erstrebenswert in der heutigen Welt, was selbstverständlich eine Normierung darstellt, wie sie beispielsweise auch im aktuellen Ljubljana-Manifest<sup>10</sup> zum intensiven Lesen von unterschiedlichen Leseforscher\*innen geäußert wird. In seiner Resonanzpädagogik spricht er sich dafür aus, dass die Wirkung von Literatur und Kunst produktiv genutzt werden soll – beispielsweise durch das langsame und aus

<sup>10</sup> Das Ljubljana-Manifest zur Bedeutung fortgeschrittener Lesekompetenzen wurde im Herbst 2023 veröffentlicht und kann als Fortführung der Stavanger-Erklärung verstanden werden (vgl. <https://readingmanifesto.org/?lang=de#>).

der Perspektive meiner Daten auch vernetzte Lesen –, um zu einer Schwächung des Dogmas der Beschleunigung beizutragen.

Ohne die Trias aus Af→fizierung (im Sinne der Berührung durch ein Anderes), E←motion (als Antwort, durch die eine Verbindung entsteht) und anverwandelnder Transformation bleibt die Aneignung eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*. (Rosa, 2019, S. 19; Hervorh. i. Orig.)

Resonanz, die durch den Umgang mit Literatur entsteht, bedarf also 1.) der Berührung und Adressierung durch den Text, einer Antwort, die sich leiblich aber beispielsweise auch identifikatorisch zeigen kann, sowie 2.) Selbstwirksamkeit, die auch bedeuten kann, dass „wir etwa ein Buch nicht nur lesen, sondern zu verarbeiten beginnen“ (Rosa, 2019, S. 18). Einen Beitrag hierzu könnten u. a. Lehrer\*innen als persönliche und individuelle Vorbilder für den Umgang mit Literatur und Texten leisten, indem sie Schüler\*innen an der eigenen Begeisterung für Literatur teilhaben lassen und neben einem auf Bildungskapital ausgerichteten Zugriff auch emotionale, identifikatorische, ästhetisch-genießende Zugänge vorleben, um so entsprechende Räume für eine authentische Begegnung mit Literatur zu schaffen, der auch abseits der (kultur- und bildungs-)kapitalistischen Verwertbarkeit ein Sinn zugeschrieben werden kann. Rosa ordnet Literatur dabei als Gegenpol der Beschleunigung ein: Texte ermöglichen es, das omnipräsente soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen aus der Distanz zu betrachten. Ein Nachvollzug im fiktiven Modus des *Als-Ob* ermögliche eine spielerische Transzendierung, die wiederum dabei helfen kann, das Diktat der pragmatischen Zwänge und Notwendigkeiten zu durchbrechen. Entschleunigung, Empathieförderung, die Sinnsuche in, mit und durch Literatur wirke so den Verdinglichungs- und Entfremdungstendenzen des meritokratischen Bildungsmarktes entgegen.

Eine fachpolitische wie hochschuldidaktische Forderung, deren empirische Basis jedoch noch deutlich weiter auszubauen ist, stellt die gezielte didaktische Überwindung dieser Divergenz der lesebezogenen Deutungsmuster und Werthaltungen in privaten und formellen Kontexten oder zumindest das Entgegenwirken gegen dieses Zerfallen der Deutungsmuster dar (vgl. zu dieser Forderung auch Schön, 1990), wodurch die Resonanz zwischen diesen Bereichen hoffentlich wieder verstärkt werden kann, um dem Lesen so wieder individuellen, gesamtbiographischen Sinn zu verleihen. „Für die Hochschuldidaktik besteht die Herausforderung darin, die spezifischen Qualitäten literarischer Texte und das (nur) fiktionaler Erzählliteratur innewohnende Potenzial zu definieren, um Notwendigkeit und Chancen von Literatur in der Lehrerbildung, in anderen Studiengängen und in Forschungsprojekten besser zu begründen.“ (Küchler, 2019, S. 215)

Diese Forderung – die Divergenz von Deutungsmustern sollte überwunden werden – impliziert wiederum eine „normative Setzung[]“ im Sinne Wiesers (2020, S. 259), die zu reflektieren ist. Die Einzelfalldaten meiner Studie geben Anlass zu der These, dass die Vernetzung und Verknüpfung der Deutungsmuster sich (aus literaturdidaktischer Perspektive) positiv – also bezüglich der Entwicklung zum/zur habituellen und diversen Leser\*in – auf die Lesebiographie sowohl in der Kindheit und Jugend als auch speziell in der betrachteten biographischen Übergangssituation auswirken könnten (vgl. Witte, 2022a, S. 425–427). Insbesondere Literatur könnte eine Brückenfunktion einnehmen, ein Bindeglied zwischen privatem und institutionellem Lesen sein, um so ein „Kontingenzbewusstsein“ (Nünning, 2004, S. 89) zu schaffen. Die Untersuchung der Entwicklung der Deutungsmuster illustrierte an einzelnen Fällen, dass bestimmte Muster und Werte (z. B. Lesen als mediales Ereignis oder soziale Dimension des Lesens; vgl. Witte, 2022a,

S. 364–371, S. 394–401) beibehalten oder sogar ausgeweitet werden, wenn sie sowohl im privaten wie auch im institutionellen Bereich Geltung erlangen, wenn sie nach Rosa (2019) resonant werden. Wenn Individuen es schaffen, privat erworbene Muster (z. B. der familiären Lesesozialisation) ebenfalls auf öffentliche Kontexte zu übertragen, wenn die Bereiche als sich ergänzend, interdependent und sich gegenseitig bereichernd verstanden und erlebt werden, führt dies zu einer (subjektiv wahrgenommenen) Selbstbekräftigung und -verstärkung. Eben-diese Erfahrungsräume zu schaffen, ist Aufgabe der (germanistischen) Hochschuldidaktik, wobei es sich nach Küchler bei Literatur „per se um einen individuellen und exemplarischen Erprobungsraum“ (2019, S. 206) handele, der von Lehrenden an Hochschulen v. a. durch output- und kompetenzorientierte, kompetitive oder meritokratische Haltungen und Zugriffsweisen nicht verschlossen werden sollte. Im Rahmen meiner Studie zeigte sich das Potenzial der Vernetzung – Literatur bzw. mit ihr verbundene Deutungsmuster als Brückenbauerin zwischen verschiedenen Lebensbereichen – bezogen auf unterschiedliche Wertsetzungsmuster, beispielsweise die soziale Dimension des Lesens. So kann die Anschlusskommunikation über Gelesenes sowohl im privaten als auch institutionellen Bereich von besonderer individueller Relevanz sein, um an sozialen Gruppen zu partizipieren.

In diesen Fällen gelang es den Informant\*innen, einen für sie bedeutsamen Modus (z. B. Lesen zur Teilhabe) in verschiedenen Kontexten zu nutzen. Da sie dem Lesen sowohl private als auch formelle Werte beimessen – sie nutzen das Lesen in formalen (Bildungs-)Kontexten und für individuell-persönliche Zwecke – könnte dieser Ansatz der übergreifenden und vernetzenden Deutungsmuster einen Beitrag zur gelingenden Lesestabilisierung (auch im Sinne einer Diversifizierung) darstellen und so insgesamt für die Leseförderung Adoleszenter relevant sein. Eben-solche Vernetzungen gilt es durch Lehrende an Schulen wie Hochschulen (hier insbesondere der Germanistik) zu fördern. Eine solche Haltung – Lesemodi und Wertzuschreibungen gelten für unterschiedliche Texte und in unterschiedlichen Kontexten sowie bezogen auf unterschiedliche Medien – müsste, insofern sich die vorher beschriebenen Beobachtungen über die Einzelfälle hinaus als wirksam erweisen, jedoch bereits in der Schule angebahnt und gelebt werden; zudem ist i. d. R. eine stabile (familiäre) Lesesozialisation vorauszusetzen. Was im Privaten gelesen wird, sollte zumindest in Teilen in der Schule (und Hochschule) thematisiert werden, und was in der (Hoch-)Schule gelesen wird, sollte über diesen Kontext hinaus Relevanz für das Individuum haben (vgl. auch Bredel & Pieper, 2015, S. 169), insofern man den Einsichten meiner Studie sowie der Lesesozialisationsforschung folgt und Lesen als gesamtbiographisches Phänomen auffasst. Entsprechend könnte es ein Weg sein, dass sich die Schule und insbesondere der Literaturunterricht, ebenso aber auch (germanistische) Lehrveranstaltungen an Hochschulen, (wieder) für ästhetische, eskapistische, individuelle (Lese-)Haltungen öffnen, ihnen Raum bieten, und diese nicht ausschließlich in den privaten Bereich verbannen; gleiches gilt für unterschiedliche (Lese-)Medien. (Literarische) Texte sollten nicht nur interpretiert und analysiert werden, sondern die Auseinandersetzung mit ihnen sollte ebenfalls Raum zur Identifikation, zur Entfaltung persönlicher Sichtweisen sowie zur Thematisierung gesellschaftlicher Relevanz bieten. Gewiss folgen all diese Forderungen oder Ideen einer normativen Perspektive, wobei zu betonen ist, dass nicht eine Haltung, Handlung oder Wertsetzung als besonders erstrebenswert verstanden werden sollte, sondern es eben um die potentielle Vielfalt und Diversität ebendieser innerhalb der Individuen geht, um diesen Handlungsfreiräume zu eröffnen. Eine ebenfalls in diese Richtung zielende Forderung äußert Rosebrock, wenn sie sich für das *Deep Reading*

im schulischen Kontext ausspricht und für die „Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich-Einlassens“ (2020, S. 12) wirbt, wodurch immersive, evasive, intime und identifikatorische Haltungen angesprochen sind. Diese Forderung ist auf den universitären Kontext auszuweiten. Bildungsinstitutionen sollten sich nicht ausschließlich auf das Lesen als Mittel der formalen Bildung innerhalb meritokratischer Gefüge beschränken, sondern sich für die Diversität an Haltungen, Mustern und die damit verbundenen Wertsetzungen öffnen, um habituelle Leser\*innen mit vielfältigen Deutungsmustern zu bilden.

## 5 | Ausblick

Offen bleibt, wie prägend das Studium hinsichtlich der lesebezogenen Deutungsmuster wirklich ist und wie lange diese Effekte anhalten. Wie stabil sind die im Studium entwickelten Deutungsmuster? Welche Spezifika weisen dabei insbesondere Lehramtsstudierende auf? Kommt es zu weiteren Diversifizierungen oder entgegengesetzt zur Reduktion von Deutungsmustern auf wenige dominante? Welchen Einfluss haben das Studium und die in diesem Kontext agierenden Personen (z. B. Dozent\*innen, Kommiliton\*innen, Wissenschaftler\*innen)? Inwiefern prägt das wissenschaftliche Lesen die Werthaltungen gegenüber Lesen, Literatur und Texten? Diese und weitere Fragen könnten in methodisch konsequenter Fortführung der bisherigen Anlage dieser Studie (narrative oder ggf. problemzentrierte Interviews, sozialwissenschaftliche Hermeneutik) zum Ende des Bachelor- bzw. Masterstudiums, also nach ca. drei bzw. fünf Jahren der professionellen, weiterhin institutionellen Beschäftigung mit Texten und dem Lesen, untersucht werden. Insgesamt können echte qualitative Längsschnittuntersuchungen, die die Komplexität von Deutungsmustern erfassen und berücksichtigen, als Desiderat innerhalb der literaturdidaktischen Leser\*innenforschung herausgestellt werden, wie Wieser (2020, S. 260) explizit für die Stabilität von Überzeugungen und bezogen auf „Frage[n] nach Wissenserwerbsprozessen im Studium und darüber hinaus“ betont.

(Literarisches) Lesen ist als komplexes Phänomen zu fassen, was wiederum einen umfassenden, multiperspektivischen Zugriff notwendig werden lässt. Studien, die Lesen in seiner biographischen Gesamtheit sowie Sinnhaftigkeit und nicht nur in pädagogischen, institutionellen, erzieherischen etc. Kontexten bedenken, und Lesen bezogen auf das lebenslange Lernen sowie die fortwährende Weiterentwicklung und -bildung der eigenen Persönlichkeit verstehen – Lesen also auch in Kontext der Resonanzverstärkung betrachten – stellen ein Desiderat dar. Häufig werden das Lesen sowie der Umgang mit Texten und Literatur im unterrichtlichen Kontext untersucht, wodurch private Zusammenhänge mehr oder weniger ausgeklammert werden. Jedoch scheinen die Bezüge zwischen diesen zwei Bereichen zumindest bezogen auf die individuellen Wertsetzungen und -zuschreibungen an das Lesen nur schwer voneinander trennbar zu sein, insofern man die Mechanismen und Zusammenhänge der Entwicklung von Deutungsmustern rekonstruieren und verstehen will.

Die rekonstruierten lesebezogenen Deutungsmuster und Werthaltungen können sowohl Lehrende (in der Schule wie Hochschule) als auch Lernende (sowohl Studierende insgesamt als auch Lehramtsstudierende der Germanistik im Speziellen) dazu anregen, ihre eigenen Haltungen und Deutungen, insgesamt ihren Umgang mit Lesen, Literatur und Texten zu reflektieren, um das Lesen vielleicht auch zu entschleunigen und so neuen oder alten Sinn (wieder) zu entdecken.

## 6 | Literatur

- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Leske+Budrich.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). Integrative Deutschdidaktik. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838556604>
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15185>
- Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Edition Vulpes.
- Groebe, N. (2013). Zukunft des Lesens: Folgerungen für den Lese-Begriff. In J. F. Maas & S. C. Ehmig, (Hrsg.), *Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? Ergebnisse einer Tagung der Stiftung Lesen*. (S. 46–52). Stiftung Lesen.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, „Literar- und medienästhetisches Lernen“, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien. *SLLD-Z*, 3(2023), 1–11. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Hopster, N. (1984). Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. In N. Hopster (Hrsg.), *Handbuch ‚Deutsch‘. Sekundarstufe I*. (S. 77–97). Schöningh.
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 18(34), 52–68. <https://doi.org/10.25656/01:21182>
- Küchler, U. (2019). Hochschuldidaktische Aspekte der Vermittlung von Literatur. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. (S. 202–216). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709>
- Kuhn, A. (2018). Lesen: beschleunigt, fragmentiert und mit habitueller Ungeduld. *Zeitpolitisches Magazin*, 15(2018), 20–22.
- Meier, C. & Emmersberger, S. (2023). Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik. *SLLD-B*. [in diesem Band]
- Nünning, A. (2004). Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die ‚Praxisrelevanz‘!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog*. (S. 65–97). Tübingen.
- Reichert, J. (2019). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 31–48). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>

- Rosa, H. (2019). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. (S. 11–32). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845288734>
- Rosebrock, C. (2020). Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *leseforum.ch*, 2, 1–14.
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*. (S. 72–89). Kallmeyer.
- Schön, E. (1990). Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. *SPIEL*, 9(2), 229–276.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–293.
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kern, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse der internationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 44–64. <https://doi.org/10.25656/01:21015>
- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838525198>
- Stolle, A. R. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11507>
- Streblov, L. & Schöning, A. (2013). Lesemotivation. Dimensionen, Befunde, Förderung. In S. Rühr & A. Kuhn (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*. (S. 181–196). V&R unipress.
- Wieser, D. (2020). Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (S. 247–262). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Wiezoreck, C. (2017). Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (S. 102–112). Schneider.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 64–82. <https://doi.org/10.25656/01:21687>
- Witte, J. & Ryl, L. (2022). *Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch (Bachelor). Ein echter Längsschnitt*. [Poster]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34131.45609>
- Witte, J. (2022a). *Leserwerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20269>
- Witte, J. (2022b). Die Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität – Teilergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 9(8), 1–19.

Witte, J., Ryl, L., Dawidowski, C., Herz, C. & Andermann, M. (2023). Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch (Bachelor). Ein echter Längsschnitt. Poster Presentation at 24. Symposium Deutschdidaktik, 18.-22.09.2022, Wien, Österreich. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.15488/14793>