

Die Entwicklung literarischer Werthaltungen während der Jugend und Adoleszenz

Zusammenfassung

Die empirische Studie beschäftigt sich mit der Analyse literarischer Deutungsmuster von Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe sowie mit der Entwicklung dieser Muster während und nach dem Besuch des Leistungskurses Deutsch. Im Fokus stehen die Untersuchung von literarischen Vorstellungen im Verlauf von ca. vier Jahren und die Frage nach deren Konstanz. Die mittels narrativer Interviews erhobenen Daten werden mit qualitativ-sozialwissenschaftlichen Methoden (sozialwissenschaftliche Hermeneutik) ausgewertet. Die konkrete Auswertungsmethode wird in diesem Beitrag anhand eines Beispiels illustriert und auf dieses angewandt, um schließlich erste Ergebnisse zur Frage nach der Konstanz literarischer Deutungsmuster zu präsentieren.

Schlagwörter: (literarische) Deutungsmuster, Interviewanalyse, Deutsch-Leistungskurs, sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Längsschnitt

The development of literary values during youth and adolescence

This empirical study deals with the analysis of high school students' attitudes towards literature (patterns of construction) during and after attending German advanced courses as well as with the development of these patterns. The focus is on the analysis of concepts and mental presentations of literature over the course of four years and the question of their constancy and stability. The data was collected by narrative interviews and interpreted with qualitative-sociological methods (sozialwissenschaftliche Hermeneutik). The specific method will be illustrated on the basis of an example. Finally first conclusions of the study regarding the issue of stability of attitudes towards literature will be presented.

Keywords: attitudes towards literature, interviewanalysis, German advanced course, longitudinal-study

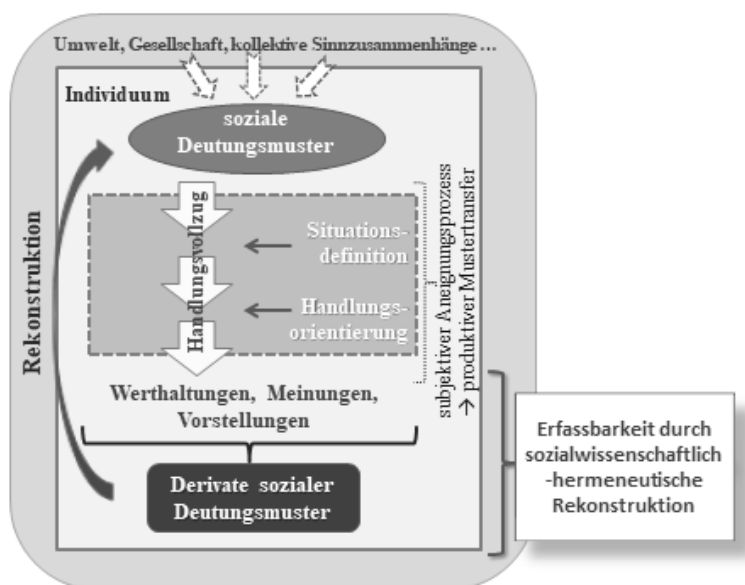
1 Einleitung

Deutungsmuster sind unbewusste, latente, persistente und verfestigte Vorstellungen und Werthaltungen (vgl. u. a. Arnold 1983; Lüders & Meuser 1997; Oevermann 2001a, 2001b), die sich auf überindividueller Ebene, also bspw. bei Gruppen oder in Gesellschaften, ausbilden. Diese Muster können sich auf unterschiedliche Themenfelder beziehen und stellen überindividuelle, kognitive und implizite Wissensstrukturen dar. Sie sind das Produkt von individuell vollzogenen und kollektiv gebildeten sowie geteilten Weltbildern und -anschauungen zur Schaffung von Sinn (kollektive Sinnzusammenhänge). Hans-Georg Söeffner fasst den (konstruierten) Sinn als Produkt von Interaktionen auf (vgl. 1980: 72).

Erfassbar sind Deutungsmuster als kollektive Sinnzusammenhänge jedoch nur über das einzelne Individuum (vgl. Abb. 1), wobei die Rekonstruktion an sogenannten Derivaten sozialer Deutungsmuster ansetzt und diese mittels sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Rekonstruktionsmethoden zugänglich macht. Derivate wiederum stellen das Produkt subjektiver Aneignungsprozesse innerhalb von Handlungsvollzügen dar (vgl.

u. a. Oevermann 2001a, 2001b; Arnold 1983), „sind in erster Linie über rhetorische Analysen rekonstruierbar [...] [und] nur über Detailstudien zu eruieren; sie sind mit quantitativer Methodik nicht zugänglich“ (Dawidowski 2009: 102). Die analytische Auseinandersetzung mit ihnen intendiert die „verdichtende Rekonstruktion eines objektiven Typus sozialen Handelns aus seinen konkreten, fallspezifischen Ausprägungen heraus“ (Soeffner 2013: 172). Abbildung 1 dient der schematischen Darstellung der aufgezeigten Zusammenhänge und Strukturen.

Abbildung 1: Was sind (literarische) Deutungsmuster? Wie entstehen sie? Wie lassen sie sich mit sozialwissenschaftlichen, qualitativen Methoden rekonstruieren?



Quelle: eigene Darstellung

Das hier dokumentierte Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Analyse literarischer Deutungsmuster¹ von Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe sowie der *Entwicklung dieser Muster* während und nach dem Besuch des Leistungs- bzw. Schwerpunktkurses

1 Literarische Deutungsmuster meinen die Deutungen von und Werthaltungen zu Literatur und Lesen. Zur Verwendung des Terminus innerhalb der Literaturdidaktik siehe u. a. Dawidowski (2009), Dawidowski, Hoffmann & Stolle (2019), Jakubanis (2015) und Stolle (2017). Erweitert man den Blick auf die Biographieforschung (im schulischen Kontext) sind bspw. die Studien von Bastian (2014), Fiedler (2012) und Kunze (2011, 2013) ebenso wie das DFG-Projekt rund um Helsper (vgl. u. a. Helsper & Bertman 2006; Helsper et al. 2018) zu erwähnen, wobei hier gehäuft die Lehrkräfte (und nicht die Schüler*innen) im Fokus des Interesses stehen. Zudem sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die umfassende Darstellung des Forschungsstandes in diesem Aufsatz zugunsten einer ausführlicheren Darstellung des methodischen Vorgehens zurückgenommen wird.

Deutsch, wobei an den erwähnten Derivaten mit Hilfe von Einzelfallstudien angesetzt wird. Im Fokus stehen die Untersuchung von literarischen Werthaltungen im Verlauf von ca. vier Jahren und die Frage nach deren Konstanz und Stabilität. Ziel ist es, anhand der Längsschnittbetrachtung Aussagen (in Form von Hypothesen) darüber treffen zu können, ob bestimmte (Wert)Haltungen gegenüber Literatur und Lesen mit Beendigung des Deutsch-Leistungskurses beibehalten, aufgegeben oder modifiziert werden. Hierbei sind u. a. folgende Fragestellungen von Interesse:

1. Welche Deutungsmuster lassen sich rekonstruieren?
2. Sind bestimmte Deutungsmuster hinsichtlich ihrer Präsenz und der ihnen zugemessenen Relevanz dominanter als andere?
3. Welche Deutungsmuster sind über den Untersuchungszeitraum hinweg konstant? Welche werden aufgegeben oder modifiziert?

2 Zur Methodik der Studie

Die Studie nähert sich mit Hilfe sozialwissenschaftlich-rekonstruktiver Methoden einem explizit literaturdidaktischen Thema, nämlich den Werthaltungen gegenüber Literatur. Es handelt sich um eine ‚echte‘ Längsschnittuntersuchung², die mittels narrativer Interviews³ die Entwicklung individuell vorliegender Deutungsmusterderivate untersucht. Anknüpfend an die beiden ersten Erhebungszeitpunkte (zu Beginn und zum Ende der gymnasialen Oberstufe) wurde mit 15 ehemaligen Schüler*innen ca. eineinhalb bis zwei Jahre nach dem Abitur erneut ein fokussiertes narratives Interview⁴ geführt. Auf diese Weise konnte ein Längsschnitt geschaffen werden, der konkrete Aussagen über die Stabilität von literarischen Deutungsmustern zwischen Jugend und Adoleszenz ermöglicht. Hervorzuheben ist, dass dieser Längsschnitt eine Phase des (biographischen)

-
- 2 Die Besonderheit hierbei ist – im Gegensatz zum künstlichen Längsschnitt –, dass dieselben Informant*innen über einen Zeitraum von vier Jahren hinweg untersucht wurden.
 - 3 Sprachliche Äußerungen der Informant*innen bilden die Basis dieser Methode. Sie 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), was diese Erhebungsmethode nicht zuletzt für Längsschnittstudien besonders fruchtbar macht.
 - 4 Eine gewinnbringende Adaption des narrativen Interviews stellt die fokussierte Narration nach Christian Dawidowski (2009) dar. Es handelt sich um eine Kombination aus narrativem Interview und Fragestellungen mit problemorientiertem Interesse. Fokussierte Narrationen lassen in einem an die (ungestörte) Erzählung anschließenden Nachfrageteil sowohl interne als auch externe, problemorientierte Fragen an die Informant*innen zu, sodass sowohl narrative wie auch argumentative Antworten geäußert werden können.

Wandels betrifft, da mit dem Ende der Jugend und dem Ablegen des Abiturs ein neuer Lebensabschnitt beginnt (vgl. u. a. Hurrelmann & Quenzel 2016).

Aus dem erhobenen Datenmaterial wurden zehn Interviews in Anlehnung an eine Mischung aus theoretischem und systematischem Sampling ausgewählt und nach der literarischen Umschrift transkribiert, sodass für die Untersuchung letztlich ein Datenkorpus aus 30 narrativen Interviews (drei je Schüler*in) zur Verfügung steht. Zu den systematischen Kriterien zählen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und die Wahl von jeweils zwei bis drei Schüler*innen aus verschiedenen Kursen. Das Konzept des theoretischen Samplings ist der Grounded Theory entlehnt (vgl. Strübing 2019) und fokussiert sowohl maximale (Auslotung der Varianz im Untersuchungsfeld bis hin zum Einsetzen einer theoretischen Sättigung) als auch minimale Kontraste (durch die Anlage der Studie und grundlegende Gemeinsamkeiten der Informant*innen) zwischen den Einzelfällen.

Die methodologische Grundlage der (fachdidaktischen) Arbeit richtet sich zentral entlang der hermeneutischen Wissenssoziologie aus (siehe u. a. Hitzler 2002; Reichertz & Schröer 1994; Schröer 1997; Soeffner 2003; Soeffner & Hitzler 2004). Die konkrete Auswertungsmethode der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Soeffner 2004) wird vorwiegend auf narrative Interviews angewandt (vgl. Glinka 2016). Das analytische Vorgehen erfolgt in drei Schritten: Zuerst wird die subjektive Alltagstheorie, also die Selbstdeutung der erzählenden Person eingenommen. Soeffner spricht von der „idealisierten“ egologisch-monothetischen Perspektive der Sprecherin“ (Soeffner 2004: 217). Zu diesem Zweck wird zum einen die Stegreiferzählung paraphrasiert und zum anderen werden die genannten Weil- und Um-zu-Motive⁵ im Kontext des Lesens herausgearbeitet. Im zweiten Schritt wird die zuvor entfaltete Alltagstheorie der interviewten Person gebrochen, indem Inkonsistenzen, Sinndefizite und Ungenauigkeiten in der Alltagstheorie aufgedeckt werden, um die „[p]olythetische, interaktionsbezogene Perspektive“ (ebd., 226)⁶ einzunehmen. Nach Soeffner besteht „die Hauptaufgabe der Interpreten darin, im Text Widersprüche zum bisherigen Interpretationsertrag aufzufinden, gemäß der Maxime, dass der Text selbst als Korrekturinstanz für die Interpretation anzusetzen ist“ (ebd., 85); die Selbstdarstellung als biographische Konstruktionsleistung wird hinsichtlich ihres tatsächlichen sozialen Realitätsgehaltes untersucht (vgl. ebd.). Hierzu werden die Äußerungen in einem exegetischen Vorgehen⁷ feinsprachlich analy-

5 Weil-Motive sind Äußerungen subjektiver Gründe und Motive, die vorwiegend auf die Vergangenheit ausgerichtet sind. „Vom Standpunkt des Handelnden verweisen [...] die Weil-Motive auf seine vergangenen Erfahrungen. Diese Erfahrungen haben ihn bestimmt, so zu handeln, wie er gehandelt hat“ (Schütz 1971: 80). Um-Zu-Motive sind hingegen durch eine Zukunftsorientierung gekennzeichnet und geben einen subjektiven Zweck, ein Ziel an (vgl. Dawidowski 2009; Soeffner 2004). Im Konstrukt dieser Motive werden subjektive Zwecke und Ziele eng mit der Textsorte *Argumentation* verknüpft und dienen letztlich der Positionierung des Individuums.

6 „Der interaktionsbezogene Sinn eines Textes ist auf Polythetik angelegt und auch in seinem Interaktionssinn, d. h. in seiner intersubjektiven Bedeutung nur polythetisch zu erschließen“ (Soeffner & Hitzler 2004: 48).

7 Diesbezüglich sei auf Lucius-Hoenen und Deppermann verwiesen, die schreiben: „Bei der Interpretation ist davon auszugehen, dass nichts zufällig, irrelevant oder bedeutungslos

siert und hinsichtlich auftretender Indefinitpronomina, Adverbien, Passivkonstruktionen, Tempuswechsel, Sprechpausen usw. untersucht. Die zuvor gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich im dritten und letzten Schritt, der Sinnschließung, zusammengeführt, um so die zentralen handlungsleitenden Deutungsmuster herausarbeiten zu können: Die Subjektivität der Informant*innen wird polythetisch gebrochen, sodass der interaktionsbezogene Sinn, der auf Polythetik ausgelegt ist, intersubjektiv deutlich und somit nachvollziehbar wird (vgl. u. a. Soeffner 1980).

3 Erste vorläufige Ergebnisse

Für fünf Schüler*innen sind die Deutungsmuster zu den drei Erhebungszeitpunkten bereits rekonstruiert, sodass hier erste vorläufige Ergebnisse präsentiert werden können (siehe Abschnitt 4). Zu erwähnen ist, dass das gewählte Analyseverfahren nicht zuletzt auf ausführlichen Fallvergleichen und -kontrastierungen⁸ beruht, die an bisher fünf Einzelfällen nur bedingt aufgezeigt werden können. Nachfolgend soll anhand eines Fallbeispiels⁹ genauer verdeutlicht werden, wie sich literarische Deutungsmuster konkret entwickeln können. Hierbei wird das analytische Vorgehen anhand des dritten Interviews mit dem Informanten Manuel illustriert. Die Beispielanalyse dient sowohl der Verdeutlichung der Methodik (die Abschnitte 3.2 bis 3.4 entsprechen dem analytischen Vorgehen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, vgl. Abschnitt 2.1) als auch dem ersten Einblick in die Konstanz und Stabilität oder eben Dynamik von Werthaltungen gegenüber Lesen und Literatur am Übergang von Jugend zu Adoleszenz.

3.1 Manuel – Kurzzusammenfassung zum ersten und zweiten Interview

Der nachfolgende Abschnitt stellt keinen expliziten Analyseschritt dar, sondern dient vorwiegend der Information, sodass ein vollständiges Bild Manuels über den Längsschnitt hinweg entsteht. Seine Ausführungen zum Lesen im ersten Interview (zu Beginn

ist, sondern dass jede Äußerung, auch wenn sie chaotisch, nur minimal (wie ein Räuspern oder ein kurzes Lachen) oder ungrammatisch ist, *eine Lösung für eine Aufgabe, ein Problem oder eine Zielsetzung* ist, welche sich die Interaktionsteilnehmer stellen“ (2002: 99; Hervor. i. O.).

- 8 Es handelt sich sowohl um intrafallspezifische Vergleiche innerhalb des Längsschnitts als auch um interfallspezifische Kontrastierungen zur Herleitung verallgemeinernder Hypothesen. Erstgenannte werden aus dem Interviewmaterial und den darin erkennbaren Mustern heraus entwickelt, wobei i. d. R. der Narrationsbeginn sowie alle zentralen Deutungsmustern (seien es konstante oder im Längsschnitt neu aufgetretene sowie entfallene) als Vergleichsaspekte dienen.
- 9 Aus Gründen der Anschaulichkeit geht es im Folgenden nur um ein Beispiel. Weiterhin wird hier nicht eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Analyse in extenso dargeboten, sondern nur einige ausgewählte, zentrale Aspekte. Die beiden ersten Interviews werden lediglich zusammenfassend in ihren Erkenntnissen dargestellt, da das analytische Vorgehen parallel erfolgte (Drei-Schritt der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik). Die im Vergleich umfassendere Darstellung des dritten Interviews dient dazu, ein besseres Bild von Manuels „aktuellen“ literarischen Werthaltungen zu erlangen.

des Deutsch-Leistungskurses) sind durch fünf verschiedene Dimensionen gekennzeichnet: die Begründung des Nicht-Lesens (a), seine Passivität (b), die Rolle seiner Mutter (c), das Interesse an bestimmten Themen (d) sowie sein Selbstverständnis als (Nicht-)Leser (e).

Es scheint für Manuel notwendig zu sein, seine Abneigung gegen das Lesen zu begründen, weshalb er zahlreiche Motive anführt, warum er Lesen nicht mag (z. B. *weil es ihn nicht packt oder entspannt, weil Lesen eine Hürde/Anstrengung darstellt*¹⁰). Eng hieran geknüpft sind die Motive für das Hören von Hörbüchern (z. B. *weil er „es einfach entspannter finde[t]“* (I, 25)¹¹, *weil er sich so besser auf die Geschichte konzentrieren kann*). Er eröffnet so die Opposition von Büchern und Hörbüchern, die sich durch das gesamte Interview zieht. Betrachtet man die Weil-Motive genauer, fällt auf, dass sich fast jedem Nicht-Lesemotiv ein Hörbuch-Motiv zuordnen lässt. Passivität (b) ist ein Kennzeichen von Manuels gesamten Verhalten hinsichtlich des Lesens. Seine Buchauswahl erfolgt fremdbestimmt durch Empfehlungen in der Buchhandlung oder Buchgeschenke; „im Bekanntenkreis, die versucht haben mir das näher zu bringen mir das geschenkt haben und so weiter aber das bringt nix“ (I, 56 ff.).

Seine Mutter (c) spielt im ersten Interview in Manuels Retrospektive im Hinblick auf seine Lesesozialisation eine tragende Rolle. Sie hat eine hohe Präsenz in seiner Erzählung und wird an verschiedenen Stellen erwähnt (vgl. z. B. I, 1085 ff., 18 ff., 54 f., 86 ff.). Manuel betont, wie viel Wert sie auf das Lesen lege, dass sie selbst lese und „als meine Mutter gemerkt hat ich les das nich mehr weiter wollt sie mich halt motivieren“ (I, 20 f.). Zudem wird an verschiedenen Stellen im Interview Interesse (d) als Motivation für das Lesen angeführt: Manuel liest Internetblogs und Sportnachrichten aus Interesse (vgl. I, 39 ff., 204 f., 234 ff.). Auffällig ist, dass viele derjenigen Äußerungen, in denen Interesse Erwähnung findet, durch Inkonsistenzen und Bedeutungslücken (z. B. „dann liest man das natürlich *weil es einen natürlich interessiert*“ (I, 201 f.)) gekennzeichnet sind – er stellt Lesen hier als Selbstverständlichkeit dar (natürlich), bleibt aber zugleich distanziert und unkonkret (man) –, weshalb zu hinterfragen ist, inwiefern Interesse Manuel wirklich zum Lesen bewegt.

Zuletzt sei Manuels Selbstverständnis als (Nicht-)Leser (e) angeführt. Er inszeniert sich auf sprachlicher Ebene als Durchschnittsleser, indem er darauf verweist, Lesenlernen habe „eigentlich normal wie bei jedem auch geklappt“ (I, 8 f.) und Lesen sei „eigentlich ganz, ganz neutral sowie bei jedem auch halt, [...] wie jeder“ (I, 17 ff.). Er meint nicht, ein Vielleser oder der allerbeste Leser zu sein, schätzt sich aber auch nicht als Wenigleser bzw. der schlechteste ein (vgl. I, 169 f.), wodurch er sich im „normalen“ Mittelfeld – als Durchschnittsleser – verortet. Diese Selbstwahrnehmung passt sowohl mit dem Rechtfertigung

10 Im Folgenden werden alle Weil- und Um-zu-Motive, die Manuel in seiner Narration anbringt, kursiv geschrieben. Wenn es sich um wortwörtliche Äußerungen Manuels handelt, werden diese weiterhin als Zitat gekennzeichnet; ansonsten liegen indirekt wiedergegebene Aussagen vor.

11 Zu den Textbelegen aus den narrativen Interviews: Die römischen Zahlen (I–III) geben die Interviewstaffel an, die arabischen Zahlen sind die Verweise auf die Zeilenangaben im Interviewtranskript. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Interpunktionszeichen in den Interviewzitatzen der Darstellung von Sprechpausen dienen und folglich nicht der Standardinterpunktion entsprechen.

tigungsdruck des Nicht-Lesens und dem Übersprung auf das Hörbuch sowie dem Sich-Berufen auf Interesse (einschließlich der damit verbundenen Inkonsistenzen) zusammen.

Manuels Ausführungen sind auch im zweiten Interview (zum Ende des Deutsch-Leistungskurses) durch die gleichen Dimensionen gekennzeichnet wie bereits zu Beginn der Oberstufe, wobei es zu Verschiebungen in deren Ausprägung gekommen ist. Es erfolgt weiterhin eine Begründung des Nicht-Lesens (a) seitens Manuels sowie die daran gekoppelte Darlegung von Motiven für das Hören von Hörbüchern. Ähnlich wie zuvor werden Gründe wie Langeweile und Anstrengung gegen das Lesen vorgebracht und durch Aspekte wie einen fehlenden „Draht“ (II, 25) und „Drang“ (II, 17) zum Lesen ergänzt. Hingegen sind die Motive im Kontext von Entspannung (durch Hörbücher) nun entfallen und es werden zunehmend pragmatische Gründe für das Hören von Hörbüchern deutlich (z. B. *um besser einschlafen zu können* oder *weil man nebenbei was anderes machen kann*).

Aufschlussreich ist weiterhin die Dimension der Passivität (b). Manuel führt wie im ersten Interview Buchgeschenke an: „[H]ab ich auch in der ersten Klasse schon die ersten Bücher bekommen. Von Bekannten im Umkreis und so weiter, aber, ich hab niemals, die Bücher gelesen“ (II, 13 ff.). Er schildert die gleiche Situation, benennt die Konsequenz jedoch anders bzw. konkreter. Im Gegensatz zu der früheren Folgerung „das bringt nix“ (I, 58) beschreibt er hier explizit sein Nicht-Handeln. Die Rolle von Manuels Mutter (c) erfährt im zweiten Interview eine gewisse Verschiebung. Lag die Intention zuvor deutlich im Bereich der Motivation zum Lesen, so scheint sie sich nun auf das Erlernen und Üben des Lesens zu richten (vgl. II, 127–130, 140–143) und das v. a. in der Grundschulzeit. Die Präsenz der Mutter ist in Manuels rückblickender Darstellung weiterhin gegeben, auch wenn sie etwas geringer ausfällt als im ersten Interview. Interesse (d) wird weiterhin als Grund oder Bedingung für das Lesen und Hören genannt. Zum Beispiel „fand [er *Der Schwarm*; J.W.] eigentlich ziemlich interessant“ (II, 43) und *Drohnenland* „war schon durchaus interessant“ (II, 51 f.). Die Äußerungen sind wie im ersten Interview durch leichte Brüche gekennzeichnet.

Schließlich lassen sich Veränderung in Manuels Selbstdarstellung als (Nicht-)Leser feststellen (e). Er positioniert sich als „normale[r]“ (II, 11) und durchschnittlich-kontinuierlicher Leser (vgl. II, 61). Im Verlauf seiner Ausführungen treten jedoch Widersprüche auf, wenn er angibt „n Viertel [der Schullektüre habe ich; J.W.] selbst gelesen und dann hab ich wie, wie immer die Motivation dran verloren“ (II, 144 f.). Manuel scheinen seine Motivationsprobleme, seine Passivität und sein mangelndes Interesse hinsichtlich des Lesens zunehmend bewusst zu werden. Den Wechsel („wie immer“ (II, 182)) vom Buch zum Hörbuch erwähnt er auch bei *Drohnenland*. Er scheint die Motivation zum Lesen zunehmend schneller zu verlieren und versteckt dies nicht hinter allgemeinen Ausführungen oder dem Verweis auf den Durchschnitt wie noch im ersten Interview.

3.2 Drittes Interview – Die idealisierte egologisch-monothetische Sprecherperspektive

Im Folgenden werden die zentralen Erzählinhalte des dritten Interviews mit Manuel stark gekürzt paraphrasiert, um sodann die verwendeten Weil- und Um-zu-Motive darzulegen. Intendiert ist hierbei die genauere Erschließung der Alltagstheorie (Selbstdar-

stellung) von Manuel. Er beginnt seine Erzählung¹² noch vor der Schulzeit mit dem Vorlesen in der Kindheit. Es wurde ihm damals aus „verschiedenen Kinderbüchern [...], die Ähh irgendwelchen Wert für kleinere Menschen haben“ (III, 7 ff.) vorgelesen. Anschließend berichtet er vom Lesenlernen in der Grundschule, wobei er „nie so aktiv“ (III, 16) war. In diesem Kontext spricht er auch von Buchgeschenken aus seinem Umfeld (vgl. III, 12 f.). Manuel hat dennoch „nich den Aktionismus gezeigt die zu lesen“ (ebd.).

Im Weiteren schwenkt er in seiner Erzählung von Büchern auf Hörbücher¹³ um, die er „immer schon“ (III, 16) gehört hat. Hier führt er verschiedene Gründe, wie das Abschalten und die Tatsache, dass es weniger anstrengend sei (vgl. III, 16–19), an. Zeitlich erfolgt nach der Erwähnung der Hörbücher der nächste Abschnitt seiner Leseerinnerungen: die Oberstufe. Die Lektüre im Deutsch-Leistungskurs nahm Manuel als eine „vertiefte“¹⁴ (III, 20) wahr, da er die Texte „bewusster gelesen“ (III, 22) und sich im Hinblick auf Klausuren informiert habe. Dennoch sagt er: „Also.. Nen großen Stellenwert hatte Literatur in meiner Schullaufbahn nich“ (III, 35).

Anschließend kehrt Manuel wieder zu den Hörbüchern zurück, die er mittlerweile weniger höre. In einer kurzen Übersicht stellt er seine Entwicklung im Kontext des Hörbuch-Hörens dar: Angefangen mit *Die drei Fragezeichen*, über Kurzgeschichten bis hin zu Fantasy-Geschichten wie *Eragon* und *Harry Potter* haben sich seine Vorlieben gewandelt (vgl. III, 38–45). Manuels eigenständige Narration endet mit dem Lesen in der Universität. Er muss aktuell sehr viel für die Veranstaltungen lesen, weshalb seine „Leselust, [...] eigentlich gut abgedeckt [wird] von [lacht etwas]. Vom Unistoff“ (III, 53 f.). Er kommt zu dem Schluss, dass er „nich viel in [s]einem Leben gelesen hab[e]“ (III, 60), womit die eigenständige Narration Manuels endet und der Nachfrageteil beginnt.¹⁵

Nachfolgend werden die zentralen Weil- und Um-zu-Motive aus Manuels Narration (re)konstruiert. Eine zentrale Dimension stellt das Hörbuch dar. Manuel selbst erwähnt Hörbücher relativ früh in seiner Stegreiferzählung und kommt wiederholt auf diese Thematik zu sprechen, wobei Hörbücher vorwiegend in der Vergangenheit von Relevanz waren. So lassen sich verschiedene Begründungen für das Hören von Hörbüchern (Weil-Motive) im Interview aufzeigen. Manuel hört diese, *weil sie weniger anstrengend sind als Bücher*: Nachdem er von seinem mangelnden Aktionismus bezüg-

12 Der Erzählimpuls lautete: *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 den Erinnerungen zu erzählen, die du an das Lesen hat.*

13 Manuel spricht in allen drei Interviews von „Hörbüchern“, wobei er sowohl Beispiele für Hörbücher (z. B. *Harry Potter*) als auch für Hörspiele (z. B. *Die drei Fragezeichen*) benennt; ihm scheint der Unterschied also nicht bewusst oder zumindest vernachlässigbar zu sein. Auch wenn im Sinne einer terminologischen Genauigkeit zwischen den Begriffen differenziert werden sollte, wird hier bewusst die Ausdrucksweise von Manuel gewählt und beibehalten. Zur begrifflichen Differenzierung von Hörbuch und -spiel siehe bspw. Pinto (2017).

14 Unterstreichungen im Originaltranskript zeigen die deutliche Betonung von Wörtern an.

15 Auf die Paraphrase des Nachfrageteils wird an dieser Stelle verzichtet, da keine grundlegend neuen Aspekte aufkamen.

lich des Lesens in der Schule gesprochen hat, führt er Hörbücher als im Vergleich „weniger anstrengend“ (III, 17) und deswegen zu bevorzugen an; Lesen hingegen „strengt [ihn] auf jeden Fall an“ (III, 19). Man könne bei Hörbüchern „wirklich abschalten“ (III, 18) und müsse nichts mehr tun außer zuhören. Folglich hört er Hörbücher, *weil man dabei abschalten kann*. Auch nach der Schulzeit ist das Motiv der Entspannung gekoppelt mit Ablenkung weiterhin von Relevanz. So berichtet er vom Hörbuch-Hören während langer Autofahrten, was „[e]infach lustig“ (III, 112) war und „ne Ablenkung, vom Fahren“ (ebd.) bot. Manuel hört Hörbücher, *weil sie lustig/unterhaltend sind und um sich abzulenken*. Weiterhin nutzt er sie abends (vgl. III, 113 f.), *um besser einschlafen zu können*.

Interessant ist, dass neben den genannten Weil- und Um-zu-Motiven, die deutlich an Audiomedien geknüpft sind, keine weiteren Gründe oder Ziele im Zusammenhang mit dem Lesen genannt werden. Manuel bringt keine Motive für das Lesen oder besser für das Nicht-Lesen an, wie er es noch in den vorherigen Interviews ausführlich getan hat. Lesen scheint hinsichtlich subjektiver Motive für Manuel nicht existent oder relevant zu sein.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes zur Selbstdeutung Manuels sowie der Rekonstruktion seiner Alltagstheorie festhalten: Manuel nimmt sich nicht als Leser wahr – „lesen strengt mich auf jeden Fall an“ (III, 19) und „ich war wirklich nie der große Leser“ (III, 54), denn „ich lese nich viel“, *weil „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“* (III, 166 f.) – und kommuniziert dies auch recht offen. Lesen spielt keine große Rolle mehr in seinem Alltag. Sein Fokus hingegen liegt auf Hörbüchern, welche er zu Zwecken der Unterhaltung und Ablenkung sowie aus instrumentell-pragmatischen Gründen nutzt. Ansonsten hebt er Interesse als wichtige Bedingung für das Lesen zu Informationszwecken (z. B. Tagesgeschehen) hervor.

3.3 Drittes Interview – Polythetische Perspektive

Im Nachfolgenden wird die Ebene der Selbstdeutung Manuels verlassen, um die zuvor dargelegte biographische Konstruktionsleistung auf Brüche und Sinndefizite hin zu untersuchen (interaktionsbezogene Perspektive). „Das aus monothetischer Perspektive sinnkonsistente Selbstverstehen wird in polythetischer Sicht gebrochen und Interpretationsaufgabe für das Fremdverstehen“ (Soeffner 2004: 226). Die bereits im ersten und zweiten Interview aufgedeckten Dimensionen (s. o.) finden sich auch im dritten Interview wieder, haben jedoch in Teilen eine Veränderung erfahren. Um Aspekte des Wandels bzw. der Veränderung und Neuausrichtung, aber auch der Konstanz und Stabilität bestimmter Werthaltungen Manuels im Längsschnitt darzustellen, wird die Aufdeckung von Inkonsistenzen und Sinndefiziten anhand dieser Dimensionen vorgenommen.

Die während der Schulzeit präsenten Motive des (Nicht-)Lesens (a) – es handelte sich vorwiegend um Weil- und nur vereinzelt um Um-zu-Motive – fallen nach dem Abitur weg. Es ist nicht anzunehmen, dass er Lesen auf einmal nicht mehr als „Hürde“ (I, 88) wahrnimmt, denn „Lesen strengt [ihn] auf jeden Fall an“ (III, 19), und auch eine plötzliche Annäherung und Begeisterung für etwas, zu dem er zuvor weder einen „Draht“ (II, 25) noch einen „Drang“ (II, 17) verspürte, ist unwahrscheinlich. Vielmehr scheint Manuel nicht mehr die Notwendigkeit zu verspüren, das Nicht-Lesen zu be-

gründen; es besteht für ihn kein Rechtfertigungsdruck mehr. Lesen hat für ihn keine besondere Relevanz, da er damit weder bestimmte Ziele erreichen möchte noch aufgrund konkreter Ursachen dazu angetrieben wird.

Wie schon im ersten und zweiten Interview lassen sich auch in der dritten Narration zahlreiche Motive zum Hören von Hörbüchern erkennen, die deutlich pragmatischen Einflüssen unterliegen (Ablenkung, Einschlafen, Abschalten). Betrachtet man die Motive genauer, fallen an manchen Stellen Inkonsistenzen auf. Manuel leitet seine Ausführungen zu Hörbüchern dadurch ein, dass er angibt, „[i]ch habe immer schon Hörbücher gehört, also lieber als lesen. Ähm, aus dem Grunde dass es weniger anstrengend is. Man’s abends im Bett machen kann, ähm... Nix mehr tun muss und wirklich abschalten kann“ (III, 16–19). Hörbücher werden als Vergleichsnorm zu Büchern angegeben, die er lediglich „lieber“ hört, was nicht automatisch mit *gerne* gleichzusetzen ist. Weitere Komparative folgen: Hörbücher sind „weniger anstrengend“ (III, 17) und er findet sie „entspannter“ (III, 105). Sodann beginnt er die Beschreibung der Nutzung von Hörbüchern, wechselt hierbei jedoch von der ersten Person Singular in die unpersönliche Form (man); nicht Manuel hört abends im Bett etwas, sondern *man* kann das tun. Es kommt zur Darstellung von Allgemeinplätzen und nicht zur Beschreibung eigener Praktiken. Die Motive, Hörbücher zu hören, *weil sie weniger anstrengend sind als Bücher* und *weil man dabei abschalten kann*, weisen somit Distanzierungen auf.

Eine weitere Dimension stellt Manuels Passivität (b) im Kontext des Lesens dar. Deutlich ist, dass diese sich durch alle drei Interviews zieht. Er führt zum wiederholten Male die Buchgeschenke aus seinem Bekanntenkreis an. „Hab dann.. Auch Bücher geschenkt bekommen... Aber eben nich den Aktionismus gezeigt die zu lesen. Das warn eher so Lückenfüller im Regal“ (III, 12 f.). Er erkennt sich selbst als passiv und gibt das auf einer reflektierten und abstrakten Ebene wieder, was er zuvor auf allgemeiner (1. Interview: „das bringt nix“ (I, 58)) und deskriptiver Ebene (2. Interview; „ich hab niemals, die Bücher gelesen“ (II, 15)) dargestellt hat. Dennoch sind die Situation sowie das Resultat unverändert: Manuel lässt sich in seiner Freizeit nicht zum Lesen motivieren und aktivieren.

Äußerst aufschlussreich ist die Rolle der Mutter (c) in Manuels rückblickender Wahrnehmung. Hier zeigen sich deutliche Verschiebungen. Wurde die Mutter im ersten Interview noch als aktiv um Manuels Lesemotivation bemüht wahrgenommen, so verschob sich bereits im zweiten Interview dieser Eindruck hin zur Mutter als Instanz des Lesenlernens und -übens. Nach dem Abitur hingegen findet Manuels Mutter nur am Rande des Interviews im Nachfrageteil Erwähnung. „Also meine Mutter liest sehr viel. Ähm.. Die hat mir auch ab und zu mal Bücher vorgeschlagen, aber auch nich so aktiv *weil sie eben wusste dass. Ich nicht der begeisterte Leser bin*“ (III, 165 ff.). Die vierte Vergleichsdimension ist sein Interesse an bestimmten Themen (d). Es lässt sich eine Abnahme der Erwähnung des persönlichen Interesses an speziellen Themen oder Medien erkennen, was damit zusammenpasst, dass er weniger Motive gegen das Lesen anbringt und weiterhin passiv zum Lesen positioniert ist. Lesen spielt nur eine nebensächliche bis keine Rolle in Manuels Leben; folglich sind Interessen in diesem Kontext nicht von Relevanz.

Schließlich fügt sich auch die Entwicklung der letzten Dimension (e) in das bisherige Bild ein. Manuels Selbstverständnis als Durchschnittsleser hat sich endgültig

zum Nicht-Leser gewandelt. Wenn er noch im ersten Interview darauf bedacht war, sich als „normalen“ Leser zu inszenieren – „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei jedem auch geklappt“ (I, 8 f.) und Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei jedem halt“ (I, 176) –, so fällt dieser Inszenierungsdruck spätestens nach dem Abitur weg. Manuel liest nicht sonderlich viel und hat keine Freude am Lesen; dies gibt er zu. Er habe „eben nich den Aktionismus gezeigt“ (III, 12 f.), Bücher zu lesen, da „Lesen [ihn] auf jeden Fall [anstrengt]“ (II, 19). So kommt er zu dem Schluss „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. Vor allem seine im Vergleich zur Schulzeit veränderte Selbsteinschätzung sollte deutlich geworden sein. Die genannten Stellen sind als konsistent einzuschätzen, da sie keine relativierenden Partikeln, Adverbien usw. enthalten, in der ersten Person Singular geäußert werden und vornehmlich im Präsens stehen.

3.4 Sinnschließung und längsschnittliche Betrachtung

Abschließend soll eine Zusammenführung der bereits dargelegten Selbstdarstellung, sprich der Rekonstruktion der monothetischen Perspektive, und der aufgezeigten interaktionsbezogenen Brechungen erfolgen, um aus diesen handlungsleitende Deutungsmuster zu rekonstruieren.

Zentral für die literarischen Deutungsmusterderivate Manuels sind nicht Bücher, sondern Hörbücher. Er ist ein passiver Nicht-Leser, bei dem weder Bildungs- oder Unterhaltungslesen noch Lesen zu eskapistischen, intimen oder kompetitiven Zwecken eine zentrale Rolle spielt. Jedoch hört er Hörbücher zur Unterhaltung, wobei vorwiegend pragmatische Zwecke anvisiert werden. Gut eineinhalb Jahre nach dem Abitur fällt jeglicher Rechtfertigungs- und Selbstdarstellungsdruck hinsichtlich des Lesens von Manuel ab: Er nimmt sich selbst als Nicht- oder Wenigleser wahr und scheint nicht mehr das Bedürfnis zu haben, sich als Leser zu inszenieren. Dieser Befund wird durch die Veränderungen in allen zuvor dargelegten Dimensionen in Manuels Narration gestärkt. Sein Selbstverständnis (Alltagstheorie) wandelt sich vom normalen Durchschnittsleser zum passiven Nicht-Leser.

Die vorläufigen Analyseergebnisse zeigen im Fall von Manuel sehr deutlich, dass mit dem Verlassen der Schule individuelle Selbstdarstellungszwänge im Kontext von Lesen und Literatur zurückgehen oder gar vollständig entfallen und stattdessen vorwiegend private Lektüremodi praktiziert und angewandt werden. Die anhand der Einzelfallanalysen im Längsschnitt beobachtete z. T. fehlende (dauerhafte) Prägung der literarischen Vorstellungen und Werthaltungen der (ehemaligen) Schüler*innen¹⁶ wirft schließlich die Frage nach den Konsequenzen für den Deutschunterricht auf.

Die längsschnittliche sozialwissenschaftlich-hermeneutische Untersuchung einer Lesebiographie veranschaulicht die starke Standortgebundenheit der individuellen Alltagskonstruktionen im Kontext des Lesens. Alle bisher ausgewerteten Interviews lassen Aspekte sozialer Erwünschtheit erkennen, die zur Zeit des Deutsch-Leistungskurses

16 Die im Falle Manuels illustrierten Veränderungen finden sich ebenso in weiteren Längsschnitten.

stärker oder zumindest anders ausgeprägt sind als nach der Beendigung der Schule. Dass Lesen generell ein Phänomen ist, das durch soziale Erwünschtheit geprägt wird, zeigen u. a. die Studien von Dawidowski (2009), Jakubanis (2015), aber in grundlegender Form natürlich auch Graf (2001) oder Eggert et al. (2000). Manuels Haltung zum Lesen ist stark durch die von ihm wahrgenommene (Erwartungs-)Haltung seiner Mutter sowie durch sein Bedürfnis nach Durchschnittlichkeit im Sinne von Normalität geprägt – und Normalität im Deutsch-Leistungskurs scheint für Manuel das habituelle Lesen zu implizieren. Der Wegfall dieses Anspruchs lässt darauf schließen, dass das habituelle Lesen für ihn nur an den Diskursraum Deutsch-Leistungskurs gebunden ist, weshalb eine solche Inszenierung in seinem neuen Wirkungsfeld, der Universität – hier ist Lesen eine berufliche Handlung, die dem Wissenszuwachs dient und das Bestehen von Klausuren ermöglicht –, nicht mehr von Nöten zu sein scheint. Ein solcher Befund scheint gewisse Parallelen zu den bereits 2004 von Pieper und Rosebrock vorgelegten Ergebnissen ihrer Lesesozialisationsstudie im Kontext schriftferner Lebenswelten aufzuweisen; so wurde aufgezeigt, dass Absolvent*innen der Hauptschule zwar über ein Konzept von Lesen als bildungsrelevante Praxis verfügen bzw. dieses kennen, ein solches jedoch nicht für sich übernehmen, wie es auch bei Manuel in gewissem Maße der Fall ist: Das Konzept ist ihm bekannt, wird jedoch nur sehr begrenzt von ihm geteilt und praktiziert. Es lässt sich folgende (vorläufige) Hypothese aufstellen:

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

4 Ausblick¹⁷

Die Untersuchung der Deutungsmusterderivate der anderen Informant*innen lässt die (Weiter)Entwicklung neuer oder vorher marginaler Muster erkennen. Schwerpunkte innerhalb von Werthaltungen können sich im Laufe der Zeit verlagern, je nachdem welche (Lese)Haltungen Bestätigung finden, häufig angewandt werden, in bestimmten Situationen besonders sinnig oder hilfreich erscheinen usw. Diese Dynamik ließ sich in den bisherigen Analysen sowohl für private als auch schulisch-berufliche Muster aufzeigen. Die entsprechende Hypothese lautet:

(2) Im Längsschnitt kann es sowohl zum Wegfall von Deutungsmustern als auch zur Entwicklung neuer Muster kommen; dies kann sich jeweils sowohl auf private als auch auf schulisch-berufliche Modi beziehen.

Solche Befunde scheinen in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Helsper et al. (2018) oder Dawidowski und Hoffman (2016) zu stehen. So konnten Helsper et al. verschiedene Formen des Bildungshabitus an exklusiven Gymnasien rekonstruieren, die

17 In diesem Abschnitt werden die Erkenntnisse aller bisher analysierten Längsschnitte berücksichtigt.

in diesem Korpus mit Aufnahme des Studiums in Form des Bildungslesens neu oder prägnanter entwickelt wurden. Dawidowski und Hoffmann illustrieren die Tendenz zum Lesen als Instrument zu Zwecken des Lernens und der Bildung bei Germanistikstudierenden mittels einer Fragebogenstudie.

Schließlich lässt sich im Hinblick auf das je dritte Interview eine weitere Hypothese aufstellen, die den Wechsel vom System Schule in den Kontext der Universität betrifft. Bereits während der ersten beiden Interviews deutete sich eine mehr oder weniger starke Trennung von privatem und schulisch-beruflichem Lesen an, welche sich in den Alltagstheorien mit Aufnahme des Studiums anscheinend weiter verfestigt hat:

(3) Die Trennung in einen beruflichen und einen privaten Lesemodus wird durch das universitäre Lesen verstärkt.

Diese These steht in Übereinstimmung mit Erkenntnissen von Mayer (2017), der sich mit Fragen zum literarischen Lernen von Studierenden durch literarische Gespräche befasst hat.

Selbstverständlich handelt es sich bei den zuvor aufgestellten Thesen um vorläufige Erkenntnisse, die im weiteren Verlauf der noch ausstehenden Einzelfallanalysen ggf. modifiziert und ergänzt werden. Dennoch scheinen die bisherigen Narrationen im Längsschnitt auf die Dynamik literarischer Deutungsmuster zu verweisen, die zwar nicht schlagartig aufgegeben oder aufgenommen werden, aber dennoch einen Wandel in ihrer individuellen Konstellation und Ausprägung erkennen lassen.

Autorenangaben

Jennifer Wolf (M.Ed.)
Universität Osnabrück
Fachbereich 7, Sprach- und Literaturwissenschaft
Neuer Graben 40
49069 Osnabrück
0541/969-4161
jennifer.wolf@uni-osnabrueck.de

Literatur

- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen des Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 893-912.
- Bastian, Jasmin (2014): Väter und das Vorlesen: Eine Deutungsmusteranalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63/H. 2, S. 187-208.

- 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: Peter Lang.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine/Mehling, Holger (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserung über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim: Juventa.
- Fiedler, Helmut (2012): Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133-164.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- 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 zu literarischen Rezeptionskompetenz. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel, S. 199-224.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner/Bertram, Mechthild (2006): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 273-294.
- Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Qualitativ Social Research, Jg. 3/H. 2, Art. 7. online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276>
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung: Weinheim: Juventa.
- Jakubanis, Matthias (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Juventa.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kunze, Katharina (2013): Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktion zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Berlin/Toronto: Opladen.
- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57-79.
- Mayer, Johannes (2017): Wege literarischen Lernens: eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.
- 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.

- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Pinto, Vito (2017): Hörbuch oder Hörspiel? Zur radiophonen Realisation von Elfriede Jelineks Neid. In: Bung, Stephanie/Schrödl, Jenny (Hrsg.): Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Bielefeld: transcript, S. 85-101.
- Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 56-84.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (2013): Analyse narrativer Interviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 456-468.
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-129.
- Soeffner, Hans-Georg (2003): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): 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 (Hrsg.): 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: Schröer, Norbert (Hrsg.): 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. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 525-544.