

Siegener Schriften zur Kanonforschung

Herausgegeben von Hermann Korte

*Literarische Bildung
in der heutigen Mediengesellschaft*

**Eine empirische Studie
zur kultursoziologischen Leseforschung**

Christian Dawidowski



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Christian Dawidowski - 978-3-631-77404-5
Downloaded from PubFactory at 01/11/2019 02:41:37AM

via free access

Die Studie erforscht mit kultursoziologischen Methoden (narrativ-problemorientierte Interviews, Deutungsmusteranalysen) den Stellenwert der literarischen Bildung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Hochkulturschemas, deren literarische Sozialisation durch die Präsenz von AV-Medien und Computer geprägt ist. Damit soll Wissen über den kulturellen und medialen Wandel bereitgestellt werden. Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt auf dem Begriff der literarischen Bildung, daher sind die Ergebnisse insbesondere relevant für die Bildungsforschung, die Literaturdidaktik, die Pädagogik und die Lese- und Biographieforschung.

Christian Dawidowski, geboren 1971, lehrt und forscht an der Universität Siegen in den Bereichen Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Literatur- und Mediendidaktik. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Empirische und historische Literaturdidaktik, Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Literaturtheorie und Interkulturalität.

www.peterlang.de

Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft

Siegener Schriften zur Kanonforschung

Herausgegeben von Hermann Karte

Band 6



PETER LANG

Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford

Christian Dawidowski - 978-3-631-77404-5
Downloaded from PubFactory at 01/11/2019 02:41:37AM
via free access

Christian Dawidowski

**Literarische Bildung
in der heutigen
Mediengesellschaft**
Eine empirische Studie zur
kultursoziologischen Leseforschung



PETER LANG

Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford

Christian Dawidowski - 978-3-631-77404-5
Downloaded from PubFactory at 01/11/2019 02:41:37AM
via free access

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1614-578X

E-ISBN 978-3-631-58954-0 (Print)

E-ISBN 978-3-631-77404 (E-PDF)

DOI 10.3726/b14901

PETER LANG
open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons

Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell -

Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Diese Publikation wurde begutachtet.

© Christian Dawidowski, 2009

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin

www.peterlang.com

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Einleitung: Der Blick auf den Leser</i>	9
Der Leser aus der Perspektive der Literaturwissenschaft	10
Der Leser aus der Perspektive der Literaturdidaktik	11
Zum Begriff der Literaturdidaktik – literaturdidaktische Forschung	27
Vorhaben und Zielsetzung der Studie	33

TEIL A: „LITERARISCHE BILDUNG“ ALS FORSCHUNGSOBJEKT

1. <i>Zum Forschungsstand der Leserforschung</i>	39
1.1 Vom Text zum Leser: Lesephasen, Leserpsychologie	39
1.2 Vom Leser zum Text: Soziologie des Lesens	45
1.3. Das Bedingungsgefüge zwischen Lesen und kulturellem Wandel und die Aufgabenfelder der Rezeptionsforschung	54
2. <i>Zielsetzung: Literarische Bildung und Kultur</i>	61
2.1. Die wissenssoziologische Dimension in der empirischen Literaturdidaktik: Das Beschreibungsmodell	61
2.1.1. Der soziale Konstruktivismus	61
2.1.2. Wissenssoziologie und empirische Leseforschung im Kontext der Deutschdidaktik	67
2.1.3. Die Einschränkung durch den wissenschaftssoziologischen Konstruktivismus	69
2.2. Das Untersuchungsobjekt: „Literarische Bildung“ und „Leseverhalten“	74
2.2.1. Zum Begriff der „literarischen Bildung“	74
2.2.2. Zum Begriff des „Leseverhaltens“	78
2.3. Das „Hochkulturschema“ und die Generationenfrage: Zielgruppe	81
2.3.1. Zur Generationenfrage – die kohortenbezogene Eingrenzung	82
2.3.2. Die schemaspezifische Eingrenzung	86

3.	<i>Erhebungs- und Auswertungsmethodik</i>	91
3.1.	Quantitative und qualitative Forschung	91
3.2.	Die kultursoziologische Rezeptionsforschung: qualitative Einzelfallstudien und die Biographieforschung	98
3.3.	Erhebungsmethoden: Die fokussierte Narration	106
3.4.	Erschließungsmethoden: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und Diskursanalyse	115
4.	<i>Symptome gegenwärtiger Mediennutzung im Hochkulturschema: Quantitativ ausgerichtete Ergebnissicherung</i>	129
4.1.	Medienkonkurrenz und Lesewandel in jüngeren Studien	130
4.2.	Weitere Ausdifferenzierung der Fragestellung im Anschluss an quantitative Forschungsergebnisse	153

TEIL B: LITERARISCHE BILDUNG UND MEDIEN: INTERPRETATIVER TEIL

5.	<i>Die Außenperspektive: Der Fokus „Leser und Gesellschaft“ im Hochkulturschema</i>	157
5.1.	Das „kulturelle Kapital“: Zur normativen Besetzung von Literatur und Bildung	158
5.1.1.	Bernd: Literarische Bildung als Motor und Ziel der Sozialisation	158
5.1.2.	Literarische Bildung als Deutungsmuster im Hochkulturschema	168
5.2.	Das Verstehen als Erlebnis und die Orientierung an der Sprache	179
5.2.1.	Jennifer: Das Verstehen als Teil „literarischer Bildung“	179
5.2.2.	Buch und Sprachlichkeit: „mythische Lesetheorien“ und das Verstehen im Hochkulturschema	195
5.3.	Ablauf und Instanzen der literarischen Sozialisation im Hochkulturschema	204
5.3.1.	Kathrin: Auf dem Weg zum Erwerb „literarischer Bildung“	204
5.3.2.	Selbstsozialisation und selbstbestimmte literarische Sozialisation im Hochkulturschema	217

6.	<i>Die Innenperspektive: Der Fokus „Leser und Text“</i>	235
6.1.	Fiktionalität im Umbruch: Interferenzen zwischen Literatur und Medien	237
6.1.1.	Peter: Mediensozialisation und literarisches Lesen	237
6.1.2.	Fiktionalität und die Funktion der Literatur im Hochkulturschema	248
6.2.	„Identifikation“ als Basis der Mediennutzung	265
6.2.1.	Carina: Emotionalität und Medienkonsum	265
6.2.2.	Identifikation und Mediatisierung im Hochkulturschema	278
6.3.	Virtualität und die Grenze zwischen Realität und Fiktion	292
6.3.1.	Maria: Ausstieg aus der virtuellen Welt	291
6.3.2.	Simulation und Virtualität	297
7.	Lesen innerhalb und außerhalb des institutionalisierten Lesediskurses	313
7.1.	Monika: Unterhaltungslesen im familiären Kontext	313
7.2.	Das schulische Lesen im Hochkulturschema	333
8.	<i>Bilanz und Ausblick</i>	343
8.1.	Die kultursoziologische Rezeptionsforschung: Möglichkeiten und Perspektiven	343
8.2.	Konstruktion individueller Bildung: „Bildung“ als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium	345
8.3.	Lesen in der Mediengesellschaft	347
8.4.	Bildungsvorstellungen und die Bildungsinstitution Schule	351
8.5.	Kultursoziologische Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik	354
	<i>Literaturverzeichnis</i>	359

Einleitung: Der Blick auf den Leser

Die vorliegende Arbeit untersucht den Leser¹ und sein Verhältnis zu seiner Lesetätigkeit. Dies ist kein innovatives Unterfangen; die Geschichte des Lesens ist schon immer von selbstreflexiven Kommentierungen begleitet, in denen meist professionelle Leser ihr Handeln mit Texten sezieren und bewerten.² Das Lesen wird in vielerlei Hinsicht ebenfalls zu einem Sujet innerhalb des erzählten Geschehens fiktionaler Texte; in diesen Fällen liegen meist selbstreflexive Implikationen vor, denn mit der Thematisierung des Lesens (und Schreibens) ist für den Autor fiktionaler Texte die Möglichkeit gegeben, eine Theorie von Textproduktion und –rezeption zu entwerfen. Mit der Ausbildung der Literaturwissenschaft und der Hermeneutik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Profilierung der Geisteswissenschaft bei Dilthey werden Theorien über Lese- und Verstehensprozesse dann zur *conditio sine qua non* der sich etablierenden Wissenschaften. Ferner ist die Verankerung des muttersprachlichen (Literatur)Unterrichts in den Schulen von Beginn an von Reflexionen über das Lesen begleitet. So schreibt Wackernagel in *Der Unterricht in der Muttersprache* aus dem Jahr 1843:

Das Geheimnis des guten Lesens ist Wahrheit. Wer wahr liest, liest gut. Wer sich zu dem Gegenstande äußerlich verhält, der liest um so schlechter, je mehr er den Mangel an Gefühl durch Nachahmung von Ton und Geberden desselben ersetzen will. Wer aber mit ganzer Hingebung und Theilnahme liest, Bekanntes mit erneuter Freude, Unbekanntes mit Empfindung des Gegenwärtigen und Vorgefühl des Kommenden, der liest gut, wenn er klar und deutlich liest. (Wackernagel 1843, 92)

Empathie und innere Hingabe zum Gegenstand, also zum Stoff der Lektüre, sind bei Wackernagel entscheidend für das „gute“ und „wahre“ Lesen. Die ersten Methodiken des Deutschunterrichts betten das Lesen in pädagogische Zusammenhänge ein und entwerfen damit oft ein Idealbild vom Leser, das das Produkt der lesepädagogisch erfolgreichen Bemühungen darstellt. Die Triebfeder kann häufig als die Bekämpfung der „Leserei“, der Lesesucht also, und der Schmutz- und Schundliteratur beschrieben werden. So heißt es bei Robert Heinrich Hiecke 1842: „Der wahre, einzig vernünftige und sittliche Weg, der Leserei zu begegnen, ist, daß man lesen lehrt“ (Hiecke 1842, 70, i.O. gesperrt), indem man „die rechten Bücher [...] auf eine anziehende und bildende Weise mit ihm [dem Schüler, C.D.] theils genau durchgeht, theils wenigstens bespricht“ (ebd.). Im Gefolge kindes- und jugendpsychologischer Erkenntnisse begann im frühen 20. Jahrhundert die Erforschung des kindlichen und jugendlichen Lesers.³ Die (Jung)Leserforschung stand von vorneherein im Zusammenhang literaturpädagogischer Unternehmungen, also der Leseförderung und der möglichst genauen Abstimmung der schulisch vermittelten Lesestoffe auf die Bedürfnisse der jungen Leser. Bis heute erwachsen Untersuchungen über den Leser und das Leseverhalten häufig dem Umkreis der Literaturdidaktik.

¹ Mit der im Folgenden gebrauchten männlichen Form ist die weibliche Leserin ebenfalls gemeint.

² vgl. Manguel 1998; vgl. ferner die Textsammlungen bei Pleticha 1978, Tebbe 1998, Jansohn 1998

³ vgl. Kap. 1

Wenn eine Arbeit wie die vorliegende den Leser und sein Verhältnis zum Lesen in den Blick nimmt, steht sie so in einer langen Tradition, die mit dem Lesen den eigentlichen Gegenstand der Literaturdidaktik fokussiert. Spätestens seit der Entstehung der literatursoziologischen Perspektive auf den Gegenstand „Lesen“ wurde das zentrale Problem deutlich, das sich mit der Erforschung des Lesens verbindet. Dieses Problem kann als das des „realen Lesers“ und des „realen Lesens“ bezeichnet werden. Die Modellierungen von Lesehaltungen, Lesertypen und Idealleseern konfliktieren mit realen Lesevorgängen und realen Lesern, die in hoch differenzierte soziale Umstände eingebettet sind und dem entsprechend über divergente Lesestrategien verfügen – so könnte man das zentrale Problem aus der Perspektive der empirischen Sozialwissenschaften beschreiben. In das sich damit abzeichnende Konfliktfeld sind empirische Arbeiten über das Lesen eingelagert. Bevor ich jedoch den in der vorliegenden Arbeit beschrifteten Ausweg aus diesem Konfliktfeld beschreibe, möchte ich zur näheren Klärung des oben erwähnten zentralen Problems der Leserforschung verschiedene Typen von Modellierungen von Lesehaltungen und Idealleseern skizzieren. Zu diesem Zweck ziehe ich einige Arbeiten aus der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik heran, die sich mit Lese- und Verstehensprozessen beschäftigen.

Der Leser aus der Perspektive der Literaturwissenschaft

Hans-Georg Gadamer's zuerst 1960 erschienene Schrift *Wahrheit und Methode* entwirft Grundzüge der modernen Hermeneutik; im Zentrum steht also das Verstehen. Das Problem des Verstehens wird von Schleiermacher und Dilthey im 19. Jahrhundert als wesentlich für die Philologie beschrieben; die Hermeneutik rückt damit zum ersten Mal den Leser und seine Auseinandersetzung mit dem Text ins Zentrum einer Theorie. Schleiermacher, der die Hermeneutik als „Kunst des Verstehens“ (Schleiermacher 1977, 75) definiert,⁴ betont, dass das Verstehen eine „Gleichstellung“ von Leser und „Urheber“ eines Textes voraussetzt (ebd., 94). An dieser Stelle setzt Gadamer's Kritik ein, die schließlich eine umfassende Methodenlehre hervorbringt:

In Wahrheit läßt sich die ideale Vorbedingung der Gleichsetzung mit dem Leser nicht vor der eigentlichen Verständnisbemühung realisieren, sondern ist ganz in diese verschlungen. Auch die Meinung eines gleichzeitigen Textes, mit dessen Sprache wir nicht genug vertraut sind oder dessen Inhalt uns fremd vorkommt, erschließt sich uns erst in der beschriebenen Weise, im Hin und Her der kreisenden Bewegung zwischen Ganzem und einzelner. (Gadamer 1972, 179)

Die Herstellung einer Einheit zwischen Produzent und Rezipient eines Textes, so Gadamer, ist unabhängig von der zeitlichen oder räumlichen Ferne, da jeder Verstehensprozess den gleichen Regeln unterliegt. Es ist aufschlussreich zu sehen, dass Gadamer, der anders als Schleiermacher und Dilthey eine universale „philosophische Hermeneutik“ entwirft, seine Beispiele dennoch aus dem Bereich des Lesens entnimmt. Damit wird deutlich, dass es auch ihm um „schriftstellerische Werke“ (Dilthey 1957, 329)

⁴ So auch bei Dilthey: „[Die hermeneutische Wissenschaft] ist die Kunstlehre der Auslegung von Schriftendenkmälen.“ (Dilthey 1957, 320, i.O. gesperrt)

und „Sprachdenkmale“ (ebd., 331) geht. Die Beschreibung und Erläuterung des hermeneutischen Zirkels geht immer von der Perspektive des Lesers aus:

Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muß ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vorneherein empfänglich sein. [...] Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innezuwerden, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen. (Gadamer 1972, 253 f.)

In sprachlicher Hinsicht erläßt Gadamer hier Vorschriften, die allerdings in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang eingelassen sind. Textverstehen im Sinne der hermeneutischen Verschmelzung setzt ein selbstkritisches Bewusstsein und Respekt und Anerkennung des Textes als eine gleichberechtigte Stimme im Dialog voraus. Gadamer entwirft an dieser Stelle ein Bild des idealen Lesers, der sich mit dem Ziel des hermeneutischen Textverstehens dem Text, dem „Sprachdenkmal“, nähert. In der Fortführung des Zirkels Schleiermachers (als Wechselspiel von Teil und Ganzem) erweitert Gadamer den Zirkel zu einem „ontologischen Strukturmoment des Verstehens“ (Gadamer 1972, 277). Was also jedem Verstehen als Universalie innewohnt, ist schließlich die „Polarität von Vertrautheit und Fremdheit“, denn „in diesem Zwischen ist der wahre Ort der Hermeneutik“ (ebd., 279, i.O. kursiv). Dieses Wechselspiel zwischen eigenem Vorentwurf und dem Sinnhorizont des Textes ist dann „stets auch ein produktives Verhalten“, denn „immer übertrifft der Sinn eines Textes seinen Autor“ (ebd., 280). Hier zeigt sich, inwieweit die Rede von der Hermeneutik als „Kunst“ ihre Berechtigung erfährt, ist doch das Lesen im Wechselspiel mit der künstlerischen Textproduktion in einer untrennbaren Einheit lokalisiert. So ist das lesende Verstehen nicht einfach Nachvollzug des im historischen Abstand Geschriebenen, sondern Applikation, also bedeutend für das eigene Leben: „Lesendes Verstehen ist nicht ein Wiederholen von etwas Vergangenen, sondern Teilhabe an einem gegenwärtigen Sinn.“ (ebd., 370). Die klassische und erst recht die moderne Hermeneutik rücken den Leser und seine verstehende Tätigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit einer Theorie, die für sich den Stellenwert einer Ontologie reklamiert. Lesen als Tätigkeit avanciert damit zum Strukturmodell, zum „Urbild“ des Verstehens als allgemein menschlicher Bewältigung der Wirklichkeit. Gadamers Verständnis des Lesens ist offensichtlich von einem Idealbild der Horizontverschmelzung geprägt; es geht nicht von einem tatsächlichen Leser aus und beschreibt an keiner Stelle realitätsgesättigte Rezeptionshandlungen. Er konzentriert sich zu diesem Zweck auch ausschließlich auf die Text-Leser-Relation, ohne zu beachten, dass der Leser und seine Lesetätigkeit immer in soziale Umwelten eingebettet sind – für eine Theorie mit ontologischem Wahrheitsgehalt ist letzteres von untergeordneter Bedeutung. Gadamer stellt sich ausdrücklich in die humanistische Tradition und knüpft an „Leitbegriffe“ wie „Bildung“, „sensus communis“, „Urteilkraft“ und „Geschmack“ an (vgl. Gadamer 1972, 7 ff.). Wie bereits beim späten Heidegger, wird auch für Gadamer die Sprache zum Urbild des Seins und zur Möglichkeit der Weiterfahrung. Blickt man auf Textbeispiele zum Verstehen als Rezeptionshandlung, so findet man ein Kapitel zum „Beispiel des Klassischen“ (ebd., 269 ff.), in dem die Literatur der Klassik (worunter Gadamer nicht nur deutsche Klassik versteht) als exemplarisch für Gadamers Verstehenstheorie der „Teilhabe“ vorgeführt wird, denn: „Eben das sagt das Wort ‚klassisch‘, daß die Fortdauer der unmittel-

baren Sagkraft eines Werkes grundsätzlich unbegrenzt ist.“ (ebd., 274). Dem Klassischen wohnt somit eine ewige Wirkungsmächtigkeit inne, so dass die „Teilhabe“ als Anschluss des Lesers an den gegenwärtigen Sinn immer wieder neu statthaben kann. Die Rezeptionsästhetik als die prominente Strömung, die den Leser zum eigentlichen Initiator der Hervorbringung eines Textes macht, konstituiert sich in direkter Auseinandersetzung mit der Theorie des Lesens und Verstehens, wie sie die Hermeneutik entwirft. So kritisiert Stierle, dass das Verstehen bei Gadamer ein „Verstehen aus der Evidenz“ ist (Stierle 1996, 65), das Gadamer nur „unter Verzicht auf jegliche Erkenntnis, die die moderne Sprachwissenschaft, Zeichentheorie und Sprachpsychologie als methodische Disziplinen erbracht hatten“ (ebd.), modellieren konnte. Trotz dieser scharfen Kritik muss deutlich werden, dass die Rezeptionsästhetik in vielerlei Hinsicht an den Reflexionsstand der modernen Hermeneutik anknüpft, wenngleich sie denselben erheblich erweitert. Auch die Rezeptionsästhetik interessiert sich bei aller Verschiedenheit der Ansätze von Jauß, Stierle und Iser für die Text-Leser-Relation, verschiebt jedoch die Aufmerksamkeit mehr auf den Pol des Lesers. Programmatisch vermerkt Iser:

Denn das Werk ist mehr als der Text, da es erst in der Konkretisation sein Leben gewinnt, und diese wiederum ist nicht gänzlich frei von den Dispositionen, die der Leser in sie einbringt, wenngleich solche Dispositionen nun zu den Bedingungen des Textes aktiviert werden. Dort also, wo Text und Leser zur Konvergenz gelangen, liegt der Ort des literarischen Werks [...], so daß sich das Werk zu seinem eigentlichen Charakter als Prozeß nur im Lesevorgang zu entfalten vermag. [...] Das Werk ist das Konstituiertsein des Textes im Bewußtsein des Lesers. (Iser 1975, 253)

Iser's Perspektive auf den Lesevorgang ist eine phänomenologische, die die Sinnkonstitution im Rezipienten in den Mittelpunkt rückt. Iser's Kategorien sind von Husserl entlehnt; so sind Sinnkonstitution und Bedeutungsgewinnung Akte, die sich ganz im Horizont des Rezipientenbewusstseins entfalten. Sinn ist dabei „die in der Aspekthaftigkeit des Textes implizierte Verweisungsganzheit, die im Lesen konstituiert werden muß“; Bedeutung hingegen meint „die Übernahme des Sinnes durch den Leser in seine Existenz“ (Iser 1994, 245). So benötigt bei Iser der Text zum Zweck seiner Aktivierung den Leser. Dem Text jedoch wohnt ein Aufforderungscharakter inne, der die Aktivierungstätigkeit des Lesers motiviert:

Es sind die sprachlich nicht manifestierten Implikationen des Textes sowie seine Unbestimmtheitsgrade und seine Leerstellen, die die Einbildungskraft mobilisieren, damit der imaginäre Gegenstand als Korrelat des Vorstellungsbewußtseins erzeugt werden kann. (Iser 1975, 261)

Die Leerstellen des Textes eröffnen ein Netz aus wechselseitig verschränkten Perspektiven, zwischen denen der Leser wandert im Sinne der phänomenologischen Horizontstruktur. Es bilden sich also Lesererwartungen, die entweder erfüllt oder enttäuscht werden. Unter „Leerstelle“ versteht Iser die „Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers“ (Iser 1994, 284). Leerstellen sind „Gelenke“ und „Scharniere“ (ebd.) des Textes, denn sie garantieren Anschlussmöglichkeiten und hemmen auch den Lesefluss, wenn sie den habituellen Sprachgebrauch oder die habituellen Lesererwartungen verstören.

Stierle grenzt sich in mancherlei Hinsicht von Iser's Leerstellen-Konzeption ab, indem er bemängelt, dass Iser durch die Offenheit des Leerstellen-Konzepts in eine „materia-

le Rezeptionstheorie“ (Stierle 1975, 372) abgeleitet. Stierles Kritik bezieht sich auf die Tatsache, dass Iser eine „Theorie der Variablen der Rezeption, die mit Konstanten nur auf der Seite des Textes selbst rechnet“ (ebd.), entwirft. Rezeptionshaltungen beinhalten jedoch nach Stierle eben solche Konstanten, die durch die „primäre Relevanzfigur des Textes“ (ebd., 371) präfiguriert sind. Das heißt, dass der Text in Stierles Augen wesentlich größere Anteile an der Sinnkonstitution hat, als dies bei Iser der Fall war, der die Sinnkonstitution zu großen Anteilen in die Aktivierungstätigkeit des Lesers verlegt hat. Stierle unterscheidet darüber hinaus Rezeptionshaltungen bei pragmatischer, quasipragmatischer und fiktionaler Lektüre, wobei letztere „als höchste Form der Rezeption“ (ebd., 361) gelten kann. In der fiktionserfassenden Lesehaltung nämlich gilt es, die Autoreferenz des Textes zu erfassen (den Text also nicht auf Wirklichkeit zu beziehen). Der fiktionale Text macht das Verhältnis von Sprachlichkeit (Signifikant) und Thema (Signifikat) selbst wieder zum Thema; so rückt die Komposition des Textes ins Zentrum der fiktionserfassenden Lektüre.

Wie bereits bei Gadamer, geht auch Stierle vom Musterfall des Lesens hochliterarischer Werke aus, wenngleich er auch andere Lesehaltungen (pragmatische und quasipragmatische) in seine Reflexion integriert. Iser's Leser ist ebenfalls ein Leser fiktionaler Literatur, die Leerstellen bereithält und mit Lesererwartungen spielt. Die Rezeptionsästhetik, wie sie in den vorgestellten Schriften entworfen wird, modelliert ein wesentlich konkreteres Bild vom Leser und seiner Tätigkeit als dies die Hermeneutik Gadamer's anvisierte. Auch Iser und Stierle jedoch orientieren sich an einem Idealleser und gewinnen ihre Erkenntnisse über Lesevorgänge auf oft spekulativen Wegen. Zwar werden – wie Stierle reklamierte – Zeichentheorie, Phänomenologie und Sprachwissenschaft zu Leitdisziplinen, dennoch ist das Bild der Lesetätigkeit nicht auf empirischem Wege gewonnen. Dies zeigt sich besonders bei den Theoriebildungen der späteren Rezeptionsästhetik rund um die Trias des Wirklichen, Fiktiven und Imaginären. Hier unterscheiden sich die Ansätze von Jauß, Iser und Stierle kaum.

Das Fingieren der Wirklichkeit im literarischen Text hat einen Zweck, nämlich den der Anzeige des Imaginären. Jauß leitet das Imaginäre „anthropologisch aus dem Bedürfnis nach dem Vollkommenen“ ab (1997, 304) und meint damit „Altvertrautes, Vergessenes oder Verdrängtes“ (ebd.), Göttliches und Transzendentes. So wird das Fiktive zur „Übersetzung des Imaginären in die konkrete Gestalt“ (Iser 1983, 148). Das Potenzial des literarischen Textes ist ein ständig über den Horizont des Lesers hinausweisendes; der Text enthält einen Mehrwert, der nie gänzlich zu realisieren ist. Iser spricht auch von den „Unbestimmtheitsbeiträgen“ literarischer Texte.⁵ Das Übersetzen des Imaginären und das Füllen der Leerstelle sind Leseprozesse, „wo unsere Produktivität ins Spiel kommt“ (Iser 1994, 176). Das Imaginäre „ist kein sich selbst aktivierendes Potential“ (Iser 1991, 377), es bedarf des Fiktiven, um sich mit ihm im Spiel zu entfalten. Dann kommt es zur „Selbstkonstitution des Subjekts“ (ebd., 379) – das Imaginäre avanciert so zum anthropologischen Bedürfnis, und Iser bezeichnet seinen Ansatz als „literarische Anthropologie“. Stierle macht im Anschluss an Iser deutlich, dass die Textrezeption, die zur Subjektkonstitution führt und mit den Mehrwerten des Imaginären rechnet, an den fiktionalen Text gebunden ist, denn der pragmatische Text wie

⁵ vgl. Iser 1975, Iser 1994

auch der quasipragmatische Text (Trivalliteratur) führen zu einem Zerschmelzen von Fiktion und Illusion, also zur Don-Quixotterie.⁶

In der Nachfolge der Rezeptionsästhetik wuchs das Bedürfnis nach einer empirischen Überprüfung des tatsächlichen Lesens. Literatursoziologische Unternehmungen wie bei Silbermann oder Escarpit stellten die Forderung, mit quantitativen Methoden den empirischen Leser in den Blick zu nehmen. Angeregt waren diese Untersuchungen von solchen, die mit den Methoden der soziologischen Forschung historische Strömungen der Literaturproduktion auf eine materiale und soziale Basis stellen wollten. Als Beispiele mögen Christa Bürgers Untersuchung zum *Ursprung der bürgerlichen Institution Kunst* (1977) und Peter Bürgers *Theorie der Avantgarde* (1974) dienen, die beide den historischen Künstler (bei Christa Bürger Goethe, bei Peter Bürger die Avantgarden des frühen 20. Jahrhunderts) in den sozialhistorischen Kontext der real existierenden gesellschaftlichen Formationen stellten. Im vorliegenden Zusammenhang erscheinen allerdings die Ansätze zur Soziologie der literarischen Rezeption aufschlussreicher.

Robert Escarpit geht 1977 davon aus, „daß die Literatur nur insoweit Literatur ist, als sie gelesen wird“ (Escarpit 1977, 8). Literatur wird als sozialer Kommunikationsakt in das soziale Geschehen schlechthin eingebettet, um spezifische Prozesse und Wirkungen der literarischen Kommunikation zu untersuchen. Dabei differenziert Escarpit gemäß der Kommunikationstheorie drei Instanzen der literarischen Kommunikation aus: das „Projekt“ (dass Werk als Konzept des Autors), das „Medium“ (das Buch) und den Lektüreakt. Die drei Instanzen gilt es nun, mit soziologischen Methoden zu beschreiben. Betrachtet man die Literatur als „Apparat“ (ebd., 20), also als lokalisiert im „Netz der Massenkommunikation“, werden die drei Instanzen als „Produktion“ (ökonomische oder ästhetische Auswahl), „Markt“ (Distribution des Buches) und „Konsumption“ (durch Kanon oder literarisches Leben regulierte Lektüreakte) fassbar. Hier werden nun die Forschungsmethoden der Soziologie „des Buches“, „des Lesens“ und des „literarischen Werkes“ deutlich: Buchmarktforschung, kultursoziologische Produktions- und Rezeptionsforschung zeichnen sich als Forschungsperspektiven der Zukunft bereits ab, die Escarpit jedoch noch nicht in den Blick nehmen kann. Er knüpft besonders an Lukács, Goldmann und Sartre an, die seit den 1920er Jahren das literarische Werk (Lukács, Goldmann) und das Lesen (Sartre) in ihren sozialen Zusammenhängen gesehen haben. Silbermann übernimmt das Schema literarischer Kommunikation von Escarpit und weitet es im Hinblick auf die spezifisch soziologische Methodologie aus. Hinsichtlich der Analyse der Wirkung von Literatur und des literarischen Publikums löst Silbermann zunächst das Buch aus seinen rein innerliterarischen Wirkungskreisen und etikettiert es als modernes „Massenmedium“ (Silbermann 1981, 54). So muss die Literatursoziologie nach Silbermann an die „Fusion von Medien- und Kommunikationsforschung“ (ebd.) anknüpfen und die „Erkenntnisse der Mediensoziologie mit denen der Literatursoziologie“ verbinden. Lesekulturforschung, wie Silbermann das neue Forschungsfeld bezeichnet, umfasst dann Buchmarktforschung, die Erforschung der Kulturpolitik und der Distribution von Massen- und Populärliteratur auf der einen Seite, die Erforschung von Kanonisierungsprozessen, von den Funktionen der Literatur

⁶ vgl. Stierle 1975

und die des Lesens selbst auf der anderen Seite. Gerade der letzte Teilbereich, das Lesen selbst, der offensichtlich in die zeitgenössische Leseforschung hineinreicht, wird von Silbermann jedoch nur am Rande erfasst, obwohl er doch einen Kern der Untersuchung der Literatur bilden müsste:

Bei hierauf ausgerichteten soziologischen Analysen handelt es sich nicht etwa um das, was schlechthin als die „Kunst des Lesens“ bezeichnet wird, sondern um die Erfassung solcher gesellschaftsbezogenen Phänomene wie Lektüre, Lesegewohnheiten, Lesbarkeit, sowie Probleme der Sprache, für die sich allerdings ein eigener Wissenschaftszweig, die Soziologie der Sprache, entwickelt hat. (Silbermann 1981, 71)

Ein Blick auf die im Zitat erwähnten Gegenstandsbereiche der von Silbermann entworfenen „Leseforschung“ beweist die Unsicherheit angesichts der Komplexität des Gegenstandes und die ihm anzupassenden Forschungsmethoden. „Lesbarkeit“ und „Probleme der Sprache“ gliedert Silbermann von vorneherein aus; „Lesegewohnheiten“ deuten ein statistisch erfassbares Untersuchungsfeld an und „Lektüre“ hätte konkretisiert werden müssen, wenn man sich ein methodisch angeleitetes Forschungsvorhaben darunter vorstellen soll. Leseforschung als qualitative Sozialforschung ist jedenfalls im Programm Silbermanns noch nicht erfasst. Tatsächlich beginnt die literaturdidaktische Forschung mit Pilotuntersuchungen wie der von Eggert, Berg und Rutschky erst in diesen Jahren. Mit Rudolf Schendas *Volk ohne Buch* (1977) erscheint bereits 1970 eine beispielhafte literatursoziologische Untersuchung, die die populären Lese Stoffe besonders des 19. Jahrhunderts hinsichtlich ihrer Produktion, ihrer Distribution und ihrer Rezeption untersucht. Schenda belegt in seiner materialreichen, in vielerlei Hinsicht von der Kulturtheorie der 1960er Jahre beeinflussten Studie, dass Bildungsrestriktionen zu einer verminderten Lesefähigkeit führten, die Lesesucht-Verdikte somit eine ideologische Fälschung waren und das Volk sich „fabrikmäßig hergestellten Lese Stoffen“ (90) zuwandte.⁷

Dörner und Vogt blicken 1994 bereits auf ein wesentlich ausgeweitetes Forschungsfeld zurück. Dem entsprechend können sie die Aufgabenfelder der Rezeptionssoziologie konkretisieren. Sie differenzieren vier solche Aufgabenfelder aus:

- 1) Auf der sozialstrukturellen Ebene: Wer hat überhaupt das Geld, die Zeit und die – durch Erziehung und Bildung erworbene – Kompetenz zum Lesen?
- 2) Auf der kulturellen Ebene: Welche Lesekultur existiert in einem Land, einem Milieu, einer Subkultur, welchen kulturellen Stellenwert hat die Literatur dort?
- 3) Auf der Ebene des institutionellen Kontextes: Liest man beruflich oder privat, in der Schule oder im Universitätsseminar?
- 4) Auf der Ebene situativer Bestimmungsgründe: Lesen auf der Reise, im Wartezimmer, abends im Bett etc. (Dörner / Vogt 1994, 86)

Dörner und Vogt sind Vertreter eines weit gefassten Begriffes von Rezeptionssoziologie. So verstehen sie neben den Arbeiten von Escarpit und Silbermann vor allem weiter gefasste Untersuchungen aus dem kultursoziologischen Bereich als zugehörig zur Soziologie der literarischen Rezeption. Inwieweit Horkheimers und Adornos *Dialektik*

⁷ Ebenfalls in diesem Zeitraum erscheint die wichtige Studie Engelsings zur Lesergeschichte (vgl. Engelsing 1974).

der Aufklärung, Elias' Zivilisationstheorie, Bourdieus *Die feinen Unterschiede* und Schulzes *Erlebnisgesellschaft* Theorien literarischer Rezeption beschreiben, ist sicherlich strittig. In den genannten Untersuchungen spielt das Lesen zwar eine Rolle, wird allerdings meist mit recht groben Kategorien als ein Rezeptionsmodus unter mehreren untersucht. Das Verständnis von Empirie ist – vergleicht man die *Dialektik der Aufklärung* und die *Erlebnisgesellschaft* – ebenfalls recht unterschiedlich. Auch ist eine historische Quellenstudie wie Elias' *Über den Prozeß der Zivilisation* nicht ohne weiteres mit einer triangulierenden, quantitative und qualitative Methoden verbindenden Makrostudie wie der Bourdieus zu vergleichen. Vor dem Hintergrund dieser Argumente sollen die genannten Untersuchungen zwar in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden, sie rechnen allerdings nicht zum engeren Begriff der literarischen Rezeptionssoziologie.

Die Forderung der Soziologie der literarischen Rezeption und der in der Folge sich konstituierenden Empirischen Literaturwissenschaft erscheint gebündelt beispielsweise bei Groeben: „nämlich, daß diese bedeutungskonstitutiven Rezeptionsprozesse (einschließlich aller weiteren Handlungen im literarischen Kommunikationsraum) empirisch untersucht werden müssen.“ (Groeben 1982, 267) So auch bei S.J. Schmidt, der fordert, „empirisch herauszufinden, was Leute tatsächlich getan haben und heute tun, wenn sie mit literarischen Werken umgehen“ (Schmidt 1991, 13). Betrachtet man die basalen theoretischen Annahmen, wie sie bei Schmidt gemacht werden, so erscheinen diese nicht so weit von der Rezeptionsästhetik entfernt, wie sie sich programmatisch von ihr distanzieren.

Die literaturwissenschaftliche Forschung soll sich so „nicht auf den ‚Text‘ als ein Objekt beschränken“, sondern sich „mit Relationen vom Typ ‚Text:Produzent‘, ‚Text:Rezipient‘“ beschäftigen (Schmidt 1991, 19). Diese Beschäftigung soll „empirisch abgesichert“ (ebd.) sein. Schmidt zählt Forschungsthemen auf: „Erforschung von ökonomischen und sozialen Mechanismen des ‚literarischen Marktes‘; Erforschung der Bedingungen und Erscheinungsformen zeitgenössischen und historischen Rezipientenverhaltens; Erforschung von Prozessen der Kanonbildung im Sozialisationsprozeß“ (ebd., 23). Im vorliegenden Zusammenhang ist insbesondere die von Schmidt entworfene Theorie literarischer Rezeption von Interesse.

Schmidt differenziert vier „Konventionen“ aus, die er dann einander gegenüberstellt: Die ästhetische Konvention (Ä-Konvention) und die Polyvalenz-Konvention (P-Konvention), die der Rezeption von Literatur zuzurechnen sind, stehen so der tatsachenbezogenen- (T-)Konvention und der Monovalenz- (M-)Konvention gegenüber, die auf ein „als gültig unterstelltes Wirklichkeitsmodell W bezogen können werden müssen, um feststellen zu können, ob die mit der Kommunikatbasis aufgestellten Behauptungen W-wahr sind“ (Schmidt 1991, 113). Die P-Konvention erzeugt im Gegensatz zur M-Konvention abweichende Rezeptionsresultate, und die Ä-Konvention entpragmatisiert Kommunikation und ruft die Bereitschaft hervor, sich der T-Konvention widersprechend zu verhalten, sich also auf rein ästhetische Werte zu beziehen. Damit werden Ä- und P-Konvention zum Apriori der Möglichkeit literarischer Fiktion: Schmidt nimmt an, dass im Fall der Rezeption von Literatur „Aussagen in Literarischen Kommunikaten bezüglich ihrer *Literarizität* nicht primär danach beurteilt werden, ob sie von Kommunikationsteilnehmern als in ihrem Wirklichkeitsmodell

wahr beurteilt werden“ (ebd., 186). Dieser relativ starren Trennung in zwei Rezeptionsmodi entsprechen bei Rusch „zwei unterschiedlichen Typen von Referentialisierungsoperationen: *Faktualisierung* und *Fiktionalisierung*“ (Rusch 1997, 130f.). Die Fiktionalisierung ist eher affektiv und an Unterhaltung interessiert, die Faktualisierung kognitiv und auf Information ausgerichtet. Auf die Fiktionalisierung treffen alle Charakteristika der Ä- und P-Konvention zu,⁸ im Zentrum steht auch bei Rusch der Begriff der „Quasi-Welt“ (1997, 134). Rusch allerdings meldet erste Zweifel an der Binarität dieser Lösung an, die besonders in neueren Medienformaten von beiden Polen her hintertrieben wird: Im „Infotainment“ wird Information mit Unterhaltungselementen gelockert, und in der „Faction“ die fiktionale Welt immer enger an die Lebenswelt angebunden.

Schmidt entwickelt die sogenannte „TLR“ (Theorie literarischer Rezeptionshandlungen) in der Auseinandersetzung mit lesepsychologischen und konstruktivistischen Annahmen. Lesen ist für Schmidt „eine bestimmte Form sozialen Handelns in Kontexten“ (Schmidt 1991, 287), bei dessen Erforschung man von der Basisannahme der „Sinnkonstanz“ ausgehen muss. Die Leseaktivität ist demnach auf die Erstellung eines Sinnganzen hin orientiert. Zunächst muss der Leser „aus ko- und kontextuell bedingten Lesartvarianten eine auswählen“ (ebd., 291). Um ein plausibles Sinnganzes aufzubauen, stellt der Leser Zusammenhänge zwischen Textelementen her und setzt diese Informationen „mit Wissensstrukturen im ‚Gedächtnis‘“ (ebd.) in Beziehung. Ganz ähnlich wie bei Iser (s.o.) geht auch Schmidt in Anlehnung an die Phänomenologie davon aus, dass der Leser durch Antizipationen Erwartungen ausbildet, die im Verlauf der Lektüre erfüllt oder enttäuscht werden. Entscheidend für die TLR ist sicherlich die Staffelung verschiedenstufiger Rezeptionsstrukturen, die sich während des Leseprozesses im Gehirn ausbilden. So entstehen „Mikrostrukturen“ (semantische Zusammenhänge von Textfragmenten) und „Makrostrukturen“ (Textverständnis als Ganzes), die laufend mit den im Gedächtnis vorhandenen „frames“ (Deutungsmuster über Konzeptstrukturen und Kommunikationssituationen) verglichen werden. Schmidts TLR steht hier lesepsychologischen und –neurologischen Erklärungsansätzen nahe. Diese beschreiben das Lesen als „Verschränkung von textgeleiteten, ‚aufsteigenden‘ Prozessen (bottom up: von der Textinformation zum rezipierten Wissen) und andererseits konzept- bzw. erwartungsgeleiteten, ‚absteigenden‘ Prozessen (top down: vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis).“ (Christmann / Groeben 2001, 147) Der neuralgische Punkt für das Textverstehen ist die sogenannte „Inferenzbildung“ während des Rezeptionsprozesses.⁹ Dabei versucht der Leser unter Rückgriff auf das in den frames verankerte Kontextwissen und auf die bislang in der Makrostruktur gespeicherten Textinhalte Sinnzusammenhänge zu konstruieren. Schmidt erwähnt ein Beispiel für dieses Konzept, das in mancherlei Hinsicht der Isterschen Leerstelle ähnelt: Will man den Text „Franz haben sie schon wieder geschnappt, meine arme Mutter“ verstehen, muss der

⁸ vgl. auch Gabriel 1975; Gabriel 1991. Hier wird wie bereits bei Schmidt die Möglichkeit fiktionaler Rede sprechakttheoretisch begründet: „Stuft der Leser die Rede als fiktional ein, so wird er jedenfalls darauf verzichten, die Nichtbefolgung der Regel der Referenz und der Regeln für Behauptungen zu monieren. Ja, wir können geradezu umgekehrt sagen, daß der Verzicht darauf, diese Regeln befolgt zu sehen, definiert, was es heißt, Rede fiktional aufzufassen.“ (Gabriel 1991, 7)

⁹ vgl. Schmidt 1991, 297 ff., Christmann / Groeben 2001, 160 f., Willenberg 1999, 202

Leser das Kontextwissen konstruieren, dass es sich bei Franz um den Bruder des Sprechers handelt.¹⁰ Die „Neuropsychologie des Textverstehens“ (Willenberg 1999) fußt zu nicht geringen Anteilen auf Basiskonzepten der konstruktivistischen Lesetheorie.¹¹ So „rückt der konstruktivistische Verstehensbegriff die Aktivität des Lesers in den Mittelpunkt“ (Flacke 1994, 222), so dass „die Bedeutungsverleihung allein im internen kognitiven Bereich des Lesers erfolgt“ (ebd.). Die konstruktivistische Lesetheorie „impliziert gleichermaßen ein Interesse an dem, was in den Köpfen anderer vorgeht“ (Scheffer 1992, 23), so kann man das Axiom der empirischen Leserforschung umreißen.

Die empirische lesepsychologische Rezeptionsforschung, so wie sie vor allem durch Norbert Groeben definiert wird,¹² knüpft an die kommunikationstheoretischen und sprechakttheoretischen Grundlagen an, um einen Formalisierungsgrad zu erreichen, mit dem man Rezeptionsakte empirisch untersuchen kann. Anders als in der hermeneutischen Tradition der Rezeptionsästhetik wird nun „Verstehen als Handeln von Subjekten erklärt“ (Viehoff 1988, 20), das mit psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Methoden erschlossen werden kann.¹³ So weisen die empirischen Forschungen Groebens in eine Richtung, die zwar mit dem Instrumentarium der experimentellen Psychologie das Lesehandeln in psychologisch-neurologischer Hinsicht klären kann, die jedoch die Einbettung des Lesens in lebensweltliche Verschränkungen und soziale Kontexte ausblenden muss. Damit wird deutlich, dass Rezeptionsästhetik, Konstruktivismus und Empirische Literaturwissenschaft am Verhältnis Leser-Text interessiert sind. Die Neuropsychologie des Textverstehens stellt dieses Interesse auf eine empirisch abgesicherte Basis psychologischer Forschung, entfernt sich jedoch von einer Soziologie der Textrezeption. Das heißt, dass der sozialisatorische und milieuspezifische Kontext des Lesers ausgeblendet wird und der Leser als von seiner sozialen Umwelt isoliert betrachtet wird. Ferner abstrahieren die genannten Forschungsrichtungen nicht nur vom sozialen Kontext, sondern in noch viel radikalerer Weise vom einzelnen Leser. Das Lesen wird als idealtypische Handlung in Absehung aller individuellen Differenzen betrachtet, weil es besonders der Neuropsychologie um quasi biologische Prozesse geht, die den Menschen generell betreffen. Am Beispiel altersspezifischer oder geschlechtsspezifischer Leseweisen wird jedoch rasch deutlich, dass eine eher soziologisch oder soziobiologisch ausgerichtete Untersuchung sehr wohl massive Unterschiede in Leseweisen feststellen kann.

Der Leser aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Die eher am Leitfaden der literaturdidaktischen Forschung operierenden Studien kommen solchen Forderungen nach – dies nicht zuletzt angesichts ihres Interesses an im Unterricht mit seiner heterogenen Leserschaft verwertbaren Erkenntnissen. Der

¹⁰ vgl. Schmidt 1991, 297

¹¹ vgl. dazu besonders Flacke 1994, Scheffer 1992

¹² vgl. Groeben 1982, Viehoff 1988

¹³ vgl. vor allem die leserpsychologischen Studien Groebens: Groeben 1982a; Groeben / Vorderer 1988; zusammenfassend Christmann / Groeben 2001

innerhalb der Literaturdidaktik sich entwickelnde Blick auf den Leser ist zwar in ständiger direkter Auseinandersetzung mit dem Leserbild der Literaturwissenschaft zu betrachten, dennoch ist spätestens seit den 1970er Jahren eine deutlichere Profilierung hinsichtlich des individuell konkreten Lesers zu beobachten.

Die Didaktik nach dem zweiten Weltkrieg modelliert Leserbilder, die ganz in der hermeneutischen Tradition stehen. So definiert Ulshöfer als „methodische Grundfrage“ des Deutschunterrichts: „er soll hören und sprechen, lesen und schreiben lehren“ und in der Folge: „Lesen – über die mechanische Fertigkeit hinaus – bedeutet Verstehen oder Sinnerfassen, – den Sinn eines Wortes, eines Satzes, einer Abhandlung, einer Dichtung.“ (Ulshöfer o.J., 12) Im Zentrum steht bei Ulshöfer wie in der hermeneutischen Tradition seit Schleiermacher das Verstehen. Ulshöfers Verstehensbegriff weist Implikationen auf, die eher an die Traditionslinie seit Heidegger denken lassen. „Verstehen“ meint bei Ulshöfer nicht nur Entnahme eines Textsinns, sondern geht weit darüber hinaus: „Lesenlernen bedeutet darüber hinaus, das Bewußtsein in sich auszubilden, daß jede Sinn Ganzheit bezogen ist auf einen Ursinn.“ (ebd.) Nicht zufällig wählt Ulshöfer Beispiele zur Erläuterung des Verstehensbegriffes, die aus der lebensweltlichen Begegnung stammen und nicht aus dem Kontakt mit einem Artefakt. Das Werk wird so vom Schüler nicht als Werk, sondern als bedeutende und sinnhafte Totalität erfahren, die es gilt, im Nachvollzug in den eigenen Lebensmittelpunkt zu integrieren. Ulshöfer vermengt die hermeneutische Tradition bezüglich der Begegnung mit dem Kunstwerk mit der Gestalttheorie¹⁴ und folgert:

Ihr Gegenstand [der Geisteswissenschaft, C.D.] ist die einmalige, werthaltige, lebensvoll besetzte Gestalt. Diese muß vom Lehrer als Sinn Ganzes gedeutet und vom Schüler als sinnhaftes, lieblich-seelisch-geistiges Gebilde aufgenommen werden – gleichgültig, ob es sich um eine historische Erscheinung, um ein Kunstwerk, um einen lebenden Menschen, um einen Vorgang des Alltags oder um eine Kunstepoche handelt. (Ulshöfer o.J., 14)

Das Kunstwerk artikuliert einen „symbolischen Sinn“ (ebd., 16), der im Verstehensprozess nachvollzogen werden kann. Der symbolische Sinn weist über sich hinaus auf die „sittliche, religiöse und soziale Entwicklung des Menschen“ (ebd.). So kann Ulshöfer schlussfolgern: „Das Verstehen ist die Grundlage des Menschseins.“ (ebd.) Die Begegnung mit dem Werk im Deutschunterricht erhält eine sinnstiftende Funktion für das Dasein des Schülers, indem nun das Erahnen des „Ursinns“, also des Lebenszwecks überhaupt, möglich wird. Das Vorstellungsbild des lesenden Schülers wird zu einem mit Sinnpotenzialen immens aufgeladenen Bild: Letztlich sieht der Schüler sich selbst und seinen Lebenszweck im Werk gespiegelt. Man gewinnt den Eindruck einer fast sakralen Überhöhung des Lesevorgangs. Das Lesen, das Ulshöfer beschreibt, ist kein kritisches oder kreatives Lesen. Die Aktivität des Lesers beschränkt sich auf den Nachvollzug, auf die Rekonstruktion des Sinns.¹⁵ Es gibt hier keine „Leerstellen“, die der Leser mit individuellen Vorstellungen füllen könnte (vgl. oben die Debatte zwi-

¹⁴ Für Ulshöfer ist analog zu den Grundaussagen der Gestalttheorie das Ganze mehr als die Summe seiner Teile. So kann das Werk auch nicht rein durch ein zergliederndes Analysieren erschlossen werden, sondern nur die Begegnung mit der Totalität des organischen Werks garantiert das vollständige Erfassen des Werks als sprachliches Kunstwerk.

¹⁵ Damit ist nicht gemeint, dass es bei Ulshöfer nicht auch schüleraktivierende Unterrichtsmethoden gäbe. Diese stehen jedoch nicht im Zentrum seiner Unterrichtslehre.

schen Iser und Stierle über die Relation zwischen Leerstelle und Textsinn). Damit ist nicht gemeint, dass Ulshöfer solche Leseraktivitäten, wie sie die Rezeptionsästhetiker beschreiben, negiert; zwischen den Polen „Text“ und „Leser“ entscheidet er sich lediglich für den Textsinn und weniger für den Verstehensentwurf des Lesers.

Diese Einsicht ist für uns von grundlegender Bedeutung: der Vorgang des Verstehens ist der Vorgang des Nachschaffens einer Gestalt. Eine Novelle, ein Drama, die wir mit unseren Schülern lesen, muß von ihnen selbst aufgebaut, d.h. in irgendeiner Form nachgeschaffen werden. Es gibt kein Verstehen, dem kein Gestaltungsversuch vorausginge und das nicht ein Nachgestalten wäre. Nun ist aber auch der Gestaltungsversuch nicht die erste Phase des ganzen Vorgangs. Wir können ein Werk erst nachgestalten, wenn wir einen Gesamteindruck von ihm gewonnen haben. Somit unterscheiden wir in jedem Vorgang des Verstehens mit W. Dilthey drei Stufen: a) Gesamteindruck, b) Nachgestaltungsversuch, c) Verstehen. (Ulshöfer o.J., 18)

Ulshöfers methodische Entscheidungen sind nur bedingt an seinen theoretischen Grundlagen orientiert. So wird das oben beschriebene Idealbild des lesenden Schülers in unterrichtspraktischer Hinsicht wieder relativiert. Ulshöfers methodische Anweisungen sind ebenso wenig wie sein literarischer Kanon für die Unter- und Mittelstufe auf das Leitbild des Klassischen und die sinnentnehmende Lektüre hin ausgerichtet. Schüleraktivierende Methoden¹⁶ sind bei ihm genauso selbstverständlich wie ein literarischer Kanon, der bis in die Gegenwart reicht.¹⁷

Bei der zweiten einflussreichen Methodik der 1950er und 1960er Jahre, Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts*, ist das Leitbild des jugendlichen Lesers wesentlich mehr am klassischen literarischen Kanon ausgerichtet. Mit der Ausnahme des Autors Thomas Mann (bezeichnenderweise geht es ihr besonders um den *Doktor Faustus* und den intertextuellen Zusammenhang mit Goethes Drama) entstammt Essens literarischer Kanon der griechischen Antike und dem deutschen Mittelalter bis zur deutschen Klassik. Essens verstehenstheoretische Grundlegung verfährt ähnlich wie die Ulshöfers:

Wenn wir im Unterricht eine Dichtung betrachten, haben wir das Bewußtsein des Verweilens vor dem Werk: Wir sind von Wort zu Wort auf das Ganze gerichtet, auf seine *Sinnmitte*, die wir sich entfalten sehen, indem wir dem Verlauf der Dichtung folgen, bis wir am Schluß das Gebilde als lebendige Einheit überschauen, die uns zum *Ereignis* werden kann. (Essen 1956, 200)

Auch bei Essen steht offensichtlich die Einheit des Werks im Vordergrund, nicht das zergliedernde Betrachten. Nur die Totalität des Werkes garantiert das Empfinden seiner Organizität; das Werk wird zur „lebendigen Einheit“. Schließlich kann so das Werk zum „Ereignis“ werden – Essen vermeidet wie bereits Ulshöfer den Begriff des „Erlebnisses“. Da wo Ulshöfer sich explizit vom erlebnishaften Aufnehmen der Dichtung mit der Begründung distanziert, das Wort sei „durch zu vielen Gebrauch [...] in der Schule entwertet“ (Ulshöfer o.J., 18), ignoriert Essen den literaturpädagogischen Kontext der Reform- und Kunsterziehungsbewegung des späten 19. Jahrhunderts. Im Hintergrund steht hier der Missbrauch des „Erlebnisses“ mit der Dichtung in der nati-

¹⁶ z.B. das szenische Spiel (vgl. Ulshöfer o.J. (Bd. II), 30 ff.), die Erzählungsfortsetzung, das Erfinden von Parallelgeschichten (Ulshöfer 1965, 173 ff.)

¹⁷ vgl. Paefgen 1999, 17 ff.; Müller-Michaels 1980, 3 ff.

onalsozialistischen Literaturpädagogik, in der das Erlebnis der Dichtung zum wahrhaften Empfinden der Einheit mit Volk, Führer und Vaterland überleiten sollte.

Am Beispiel der zwei einflussreichsten Methodiken der 1950er und 1960er Jahre kann so gezeigt werden, inwieweit die didaktische Diskussion sich weitestgehend im Horizont der Hermeneutik bewegt. Hinsichtlich des Bildes vom Leser bedeutet dies: Orientierung an einem Ideal des in das Werk vertieften Schülers, der den Textsinn nachgestaltend entnimmt und am Verstehen des Werkganzen als einer organischen Einheit interessiert ist. Das Verstehen des Werkganzen dient vor allem der „Lebenshilfe“ (Paefgen 1999, 16): Der lesende Schüler nimmt durch den Textsinn Fühlung mit dem „Ursinn“ auf. Mit Gadamer geht es also um eine „ontologische“ Dimension des Lesens, die den Daseinszweck des Menschen in religiöser und sittlicher Hinsicht berührt. Zieht man diese Verbindungslinien zwischen den Methodiken und der literaturwissenschaftlichen Theorie des Verstehens, erscheinen Ulshöfers „restaurative Tendenzen der Adenauer-Regierungszeit“ (Müller-Michaels 1980, 13) nicht nur aus dem soziohistorischen kulturkonservativen Umfeld ableitbar. Sowohl seine Orientierung am „Leitbild des ritterlichen (adeligen) Menschen“ (Ulshöfer o.J., Bd. II, 59) als auch die „Bekämpfung der Comics“ (Ulshöfer 1965, 307) können mit der Nobilitierung und Idealisierung der Dichtung in den herrschenden Theoriebildungen der Zeit verglichen werden.

Die Auseinandersetzung mit der Hermeneutik steht auch im Zentrum der folgenden didaktischen Entwürfe. Ablesbar wird dieser Sachverhalt besonders an Geißlers *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik* (1970). Der Begriff „Didaktik“ löste den der „Methodik“ ab; die theoretische Absicherung nahm Helmers in seiner 1966 zum ersten Mal erschienenen *Didaktik der deutschen Sprache* (1972) vor. Geißler diskutiert die Eignung des Gadammerschen Ansatzes für die Literaturdidaktik; dabei erscheint ihm besonders die Theorie des hermeneutischen Zirkels fruchtbar für die unterrichtliche Vermittlungssituation. Denn:

Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist der Horizont nicht, sondern er muß aufgebaut und erweitert werden. Das bildende Subjekt ist jedenfalls im literaturdidaktischen Denken aktiv am Aufbau von Verstehensprozessen beteiligt. So muß der Aufbau des Verstehenshorizontes etwa durch eine literarische Auswahl in der Weise eines Kanons reflektieren, welche Elemente der Vergangenheit unsere Gegenwart positiv oder negativ bestimmen. Die Auswahl muß, um der kritischen Bewusstseinsbildung willen, beiden Seiten Rechnung tragen [...]. Worauf es ankommt, ist also dies, daß in der literaturdidaktischen Überlegung nicht einfach Vergangenheit und Gegenwart sich vermitteln, sondern daß didaktische Arbeit kritisch reflektierend und korrigierend, das heißt eben auch mitbestimmend, in den Prozeß der Verschmelzung eingreift. (Geißler 1970, 68)

An dieser Stelle wird die doppelte Ausrichtung von Geißlers Ansatz deutlich: Das Lesen ist nicht nur ein verstehendes mit dem Ziel der Horizontverschmelzung von Textsinn und Lesererwartung, sondern bereits durch die Textauswahl durch den Lehrer (und dann erst recht durch das korrigierende Lesen) wird ein kritisches und reflektierendes Lesen befördert. So kann Geißler folgern, dass „rationale kritische Arbeit Voraussetzung“ sei (ebd., 69) für einen „eingreifenden Literaturunterricht“ (ebd.). Der Aufgriff der Hermeneutik in der zeitgenössisch aktuellen Variante Gadammers wird produktiv gewendet und mit den Zielsetzungen einer Kritischen Didaktik verbunden.

So bleibt das Verstehen zwar Notwendigkeit, die Lesehaltung an sich ist jedoch keine kontemplative und nachvollziehende mehr, sondern eine distanzierte und reflektierte. Dahinter steht ein anders Bild vom Leser; ein anderes Ideal also, das „nicht nur affirmativ, sondern unter dem Aspekt pädagogischer Einsichten auch kritisch sein“ kann (ebd., 70). Dieses Idealbild bestimmt auch eine der wichtigsten Didaktiken der 1970er Jahre, Helmers *Didaktik der deutschen Sprache*:¹⁸ „Lernziel des Literaturunterrichts ist die selbständige und kritische Rezeption von Literatur.“ (Helmers 1972, 298) Noch deutlicher: „An die Stelle subjektiver Einfühlung tritt bei der Rezeption die kritische Haltung des Rezipienten.“ (ebd., 304) Helmers argumentiert deutlich vom Leser her, der das gedachte Produkt der literaturdidaktischen Anstrengungen darstellt. Anders als Geißler bemüht Helmers statt der Hermeneutik den Strukturalismus, wenn es um das Verstehen von Literatur geht, und verbindet mit der strukturalen Methode das pädagogische Leitbild des kritischen Lesers: „Es geht um systematisches unterrichtliches Erschließen literarästhetischer Strukturen zum Zweck der Realisierung relevanter gesellschaftlicher Funktionen.“ (ebd., 308) Auch bei Helmers findet sich also eine methodische Doppelstrategie, die sich über eine Ablehnung der „einfühlenden Methode“, der „biographischen Methode“ und der „positivistischen Methode“ (ebd., 311) konturiert. An anderer Stelle fasst Helmers diese Methoden unter dem Begriff des „moralisierenden Literaturunterrichts“ zusammen (Helmers 1970, 26), der „mit beteiligt ist an der deutschen Katastrophe“ (ebd.). Helmers votiert für den „strukturalen Literaturunterricht“, denn „die einzelnen ästhetischen Formen sind relevante Faktoren des literarischen Lehrplans. Sie alle zusammen bilden die Elemente der Struktur“ (ebd., 30). Der strukturale Literaturunterricht findet sich in besonderem Maße in Hans Kügler *Literatur und Kommunikation* aus dem Jahr 1971 ausgebildet. Kügler etabliert drei „literarische Kommunikationsformen“, die nebeneinander im Unterricht Bestand haben können und auf verschiedenen Schulstufen ihre Berechtigung haben: das hermeneutische Lesen, das gesellschaftskritische Lesen und das strukturale Lesen eines Textes. Entscheidend ist dabei die Passung von Text („Lexie“) und Lesart („lecture“); so muss sich „eine der Lexie entsprechende Leseweise („lecture“) ergeben“ (Kügler 1971, 123). Moderne Texte, die, wie Beispiele aus dem Expressionismus zeigen, die Einstimmung des Lesers gerade verhindern wollen, können nicht mit hermeneutischen Methoden behandelt werden. Kügler entwirft so das Bild eines flexiblen Lesers, der entsprechend der Textsorte über unterschiedliche Rezeptionsmodi frei verfügt. Er schaltet zwischen einfühldem, kritischem und struktural-zergliederndem Lesen hin und her und passt seine Lesehaltung der Art des Textes an. Dabei lehnt Kügler das „emotionale Lesen“ jedoch ab, denn „der Lesende verfehlt im undeutlichen Gestimmsein den Text und damit die Möglichkeit zur Kontrolle des Textzusammenhangs“ (ebd., 125). So kann das hermeneutische Verstehen für Kügler auch nur „vorübergehendes Moment“ sein, „gerade im Unterricht der Primarstufe“, „aus dem sich andere Verfahren des Textumgangs (dialektische und strukturale Methoden) ableiten lassen“ (ebd., 126). Kügler erkennt jedoch auch die Gefahr seines Ansatzes, die in der Routinisierung von Methoden besteht, wobei das literarische Kunstwerk, „der semantische Mehrwert des poetischen Sprechens“ (ebd., 218) beim „methodischen Exerzitium“

¹⁸ vgl. Müller-Michaels 1980, 43 ff., Paefgen 1999, 21 ff.

(ebd.) ignoriert wird. So fordert Kügler: „die wachsende Hierarchie der Lernziele auf der Ebene der didaktischen Theorie müßte auf der Ebene der Rezeption mit einer Verdichtung der Wahrnehmung und einer Vertiefung der Bedeutung korrespondieren.“ (ebd., i.O. kursiv) Küglers Beispiele aus dem Unterricht (fünf Analysen literarischer Texte vom 2. bis zum 9. Schuljahr) zeigen jedoch das strenge strukturalistische Verfahren; auch die Beispiele für das hermeneutische und das ideologiekritische Lesen sind vom „Zergliedern“ geprägt. Küglers Leserbild ist somit durch die Vorstellung des rational scharfen, kritisch-distanzierten Umgangs mit Texten charakterisiert, wobei das emotional-affirmative Lesen klar unterrepräsentiert ist.

Die Kritische Didaktik verschärft dieses Leserbild noch; die Erziehung zum mündigen Leser korrespondiert mit dem Wunsch nach politischer Emanzipation, gesellschaftlicher Mitbestimmung und dem Aufbrechen verkrusteter sozialer Strukturen. Dafür stehen beispielsweise die Texte des Bremer Kollektivs. Das allgemeine Ziel des Deutschunterrichts lautet hier: „Die Emanzipation des Individuums, d.h. die Ablösung aus individueller und sozialer Heteronomie durch die Befähigung des Schülers, sie zu erkennen und im politischen Handeln zu überwinden.“ (Bremer Kollektiv 1974, 21, i.O. kursiv) Es gilt, dem Schüler als dem Rezipienten eines Textes dessen „politisches Potential“ (ebd., 23) einsichtig zu machen, um ihn zu politischem Handeln zu befähigen. In dem Maße, in dem Texte als „vermittelt-vermittelnde Momente des ökonomisch-materiellen und ideellen Prozesses von Gesellschaft und Geschichte begriffen werden“ (ebd., 25), wird das Lesen dem sozialen Handeln untergeordnet und funktionalisiert. Man geht von Texten aus, die „real von den Massen konsumiert“ werden (ebd., 27), und der Schüler tritt als Leser hochliterarischer Texte kaum noch in Erscheinung.¹⁹ Die Lektüre literarischer Texte wird von einer Fülle werkexterner Lesestoffe umgeben, die das literarische Werk in seine sozialen, historischen und politischen Entstehungsbedingungen einrücken. Die Unterrichtsformen (besonders interdisziplinäre Projektarbeit, Gruppenarbeit, Teamarbeit) stehen im Vordergrund, wenn es um die Einübung und Simulation sozialen Handelns geht.

In direkter Beeinflussung durch die Rezeptionsästhetik bildete die Rezeptionspragmatik ein neues Interesse am Leser und seinem Handeln mit Literatur aus. Müller-Michaels fordert, den „Leser als literarische Instanz“ wiederzuentdecken (Müller-Michaels 1978, 30). Allerdings relativiert er den Anspruch der Rezeptionsästhetik und formuliert damit den zentralen Kritikpunkt an den idealtypischen Leserentwürfen:

Fast durchweg ist der Leser rezeptionsästhetischer Studien, wenn nicht als Philologe, so doch als Archileser, als Bündelung aller nachweisbaren Leserreaktionen also, gemeint. In vielen leseorientierten literaturwissenschaftlichen Arbeiten sind Untersuchungsobjekt und Untersuchungsobjekt, jedenfalls was ihren Status gegenüber Literatur angeht, identisch. [...] Nur ganz am Rande taucht schließlich bisher in dem Forschungsprogramm der nichtprofessionelle Leser mit seinen zunächst nicht literarisch vermittelten alltäglichen, ökonomischen, politischen Bedürfnissen, Problemen und Fragen auf [...] Die Literaturdidaktik hat aber seit langem und mit gleichbleibender Intensität jene Mehrheit nichtprofessioneller Leser und deren Ausbildung im Deutschunterricht aller Schularten und Schulstufen im Blick gehabt [...] (Müller-Michaels 1978, 32)

¹⁹ vgl. Paefgen 1999, 37, ferner Müller-Michaels 1980, 111 ff.

Mit der Kritik am idealtypischen Leserbild der Rezeptionsästhetik verbindet Müller-Michaels die Forderung nach empirischer Erforschung der Mehrheit der nichtprofessionellen Leser, die in erster Linie die lesenden Schüler sind. So formuliert Rupp als Leitfrage seiner rezeptionspragmatischen Untersuchung: „Welche literarischen Rezeptionsprozesse durchläuft der nicht-professionelle Leser (hier: der Schüler) unter den Bedingungen schulischer Bildung und Erziehung?“ (Rupp 1987, 20) Müller-Michaels erwähnt mit den ersten empirischen Forschungen von Eggert, Berg und Rutschky eine wegweisende Unternehmung zur Erforschung von Rezeptionshandlungen in den 1970er Jahren.²⁰ Müller-Michaels entwirft ein von der Kritischen Didaktik abweichendes Bild vom schulischen Leser: Dieser ist „autonomes Subjekt gegenüber Literatur und literarischer Überlieferung“ und wird „produktiv tätig“ (ebd., 33). Entscheidend ist die Tatsache, dass der nichtprofessionelle Leser den „dialogischen Charakter von Literatur an seiner eigenen Lektüre“ erfährt (ebd., 34) und so „in der Auseinandersetzung mit literarischen Vorlagen die eigenen Erfahrungen ins Spiel“ bringt (ebd., 35). Der Leser wird – im Vergleich zum Leserbild der Kritischen Didaktik – aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang ein Stück wieder herausgenommen und dem individuell-intimen Lesen zugeführt. Ein diesbezüglich deutliches Kennzeichen ist die Rehabilitierung der „Einführung“ als „Identifikation mit Personen“ und des „konsumptiven Genusses“ von Literatur (ebd., 35). Das Leserbild, das Müller-Michaels entwirft, soll allerdings empirisch abgesichert sein; er erwähnt die Methode der teilnehmenden Beobachtung am Schulunterricht und entwickelt später das Fallstudienkonzept (Müller-Michaels 1987, 16 ff.), das bei Rupp (1987) dann konkreter als die „auf den ‚objektiven Sinnzusammenhang‘ (Adorno) und damit gerade auf das Singuläre und Latente zielende qualitative Inhaltsanalyse“ gefasst wird (Rupp 1987, 24). In den *Deutschkursen* (1987) formuliert Müller-Michaels das Konzept der „Produktiven Rezeption“ von Literatur, das entsprechend dem Leserbild die autonome Auseinandersetzung des Schülers mit Literatur betont und „Verstehen als Applikation“ (Müller-Michaels 1987, 25) definiert. „Damit wird noch einmal deutlich, daß Formen produktiver Lektüre [...] den Akt des Verstehens selbst verändern, insofern gedankliche, emotionale und soziale Beteiligung gefordert ist.“ (Müller-Michaels 1991, 593) Die Rezeptionspragmatik wendet sich früh gegen Formen des „radikalen Produktionsunterrichts“ (ebd.), denn das Verstehen als Applikation benötigt den literarischen Text „als ständige Herausforderung“ (ebd.). So kann die Rezeptionspragmatik als Versuch verstanden werden, bisherige Entwürfe zum Leser und zum Verstehen zu synthetisieren, den Akzent auf den nichtprofessionellen Leser zu wenden und einen Schritt zur Empirie hin zu wagen. Die didaktischen Forschungsunternehmungen der 1970er Jahre initiieren damit unter dem Blickwinkel der Leserforschung in zweifacher Hinsicht einen Paradigmenwechsel: Zum einen entwerfen sie Konzepte aktiver Lesesteuerung durch nicht-professionelle Rezipienten, zum anderen lenken sie die Aufmerksamkeit auf den unerforschten, nun mit empirischen Methoden zu erfassenden nicht-professionellen Rezipienten. Beide Ansätze wurden in der Folge weitergeführt und spezifiziert. Mit den Untersuchungen von Eggert, Berg und Rutschky begann eine Forschungslinie der historischen und gegenwartsbezogenen Erforschung von Rezeptionshandlungen. Die Re-

²⁰ vgl. Eggert / Berg / Rutschky 1975, Eggert / Rutschky 1977, Eggert / Rutschky 1979

zeptionspragmatik gab darüber hinaus den literaturdidaktischen Anstoß zur Konzeptualisierung des radikal aktiven Lesers, dessen Produkte (Sinnkonstruktionen, aber auch eigene Schreibversuche) dem literarischen Text gleichgesetzt wurden. Zwar wendete sich die Rezeptionspragmatik früh gegen solche Unternehmungen (vgl. oben), jedoch wurden das Konzept des produktionsorientierten Literaturunterrichts und sein Leserbild bald zum herrschenden Paradigma. Beide Ansätze – die empirische Erforschung von Leserhandlungen im Bereich der Literaturdidaktik und das Leserbild der Vertreter des produktionsorientierten Literaturunterrichts – sollen nun abschließend vorgestellt werden.

Ich beginne mit den theoretischen Modellierungen „aktiver Leser“ im Horizont des produktionsorientierten Literaturunterrichts. Günter Waldmann definiert das Verstehen neu:

Etwas zu verstehen, einen Text zu verstehen, den jemand liest, bedeutet stets, das Gelesene auf sein Sinnsystem zu beziehen, genauer: sein Sinnsystem zu aktivieren, zu aktualisieren, und das zu Verstehende aktiv und konstruktiv mit ihm in Beziehung zu setzen, ihm so Sinn zu geben – es zu verstehen: ‚Textverständnis als Sinnkonstruktion‘ (Groebe).“ (Waldmann 2000, 15)

Der Akzent dieser Lesetheorie liegt offensichtlich auf der Eigenaktivität und auf der Konstruktionsleistung des Lesers. Die Textbedeutung wird aktiviert, indem der Leser sie gerade nicht nachvollzieht – wie es in hermeneutischen Ansätzen der Fall war –, sondern sie sich durch Integration in das je eigene Sinnsystem individuell konstruierend anverwandelt. So betont Waldmann, dass „die eigenen Aktualisierungen der Sinnsysteme der Schüler zu üben und bewusst zu machen“ sind (ebd.). Im Anschluss an das Leerstellenkonzept Iser definiert Waldmann den Leser als „Koproduzent des literarischen Textes“ (ebd., 17), der „Fantasiewirklichkeiten“ (ebd.) schafft. Die zweifache Verwendung des Begriffs „Konstruktion“ im obigen Zitat deutet einen weiteren theoretischen Zusammenhang an, nämlich den des didaktischen Konstruktivismus. In dieser Hinsicht ist der Schüler als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ zu beschreiben (Krüssel 1995, 130), der im „Prozeß des Aushandelns von Bedeutungen im Unterricht“ steht (ebd., 136). Lernen ist damit nicht Informationsverarbeitung, sondern „ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht einfach verarbeitet oder ‚absorbiert‘, sondern konstruiert werden.“ (Terhart 1999, 635)

Waldmann rückt sein Konzept des produktiven Umgangs mit Literatur jedoch in die „literarische Hermeneutik“ ein (26); seine Akzentuierungen (erführt vier Charakteristika seines Verständnisses literarischer Hermeneutik auf) und seine Hierarchiebildung zeigen jedoch, dass die Eigenaktivität des Lesers für ihn entscheidend ist. Die oben zitierte Definition bleibt richtungsweisend; der zweite Aspekt fordert, den Text „imaginativ durch Bezug auf die eigene Lebenssituation [...] zu konkretisieren und ihn so mit seiner [...] Fantasie subjektiv anzueignen.“ (ebd.) Erst im Anschluss geht es Waldmann um die „spezifisch literarische Gestalt“ des Textes und die „geschichtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, literarischen Beziehungen, die ihn bestimmen“ (ebd.), also um die Analyse interner und externer Textmerkmale. Spinners Auflistung von Prinzipien des Literaturunterrichts zeigt, welches Verständnis vom Leser im Hintergrund der Produktionsorientierung steht: Es geht um „nicht-analytische Zugangsweisen zu Texten“, um die „Förderung der Imaginationskraft“ im „individualisieren-

den Unterricht“ (Spinner 2002, 253). Konkrete Beispiele gibt die Liste produktionsorientierter Methoden bei Haas, Menzel und Spinner (1994). Der im Unterricht Lesende kann also als ein tätig mit Literatur Handelnder beschrieben werden, dessen subjektive Imagination sich textgestützt entfaltet und sich abschließend in einem vom Text zu unterscheidenden, eigenen Produkt manifestiert. Die Auseinandersetzung von Eigenem und Fremdem, die für die Hermeneutik und die Rezeptionspragmatik noch konstitutiv war, indem sie ein produktives Oszillieren von Text und Leser anstieß, wird bei der Produktionsorientierung zum Pol des Eigenen hin verschoben. Es geht primär um die Anverwandlung des Textes und seine Relevanz für das eigene Dasein. Dieser Leser nutzt den Text also als Basis für die Entfaltung seiner Kreativität und Imagination und für Einsichten in individuelle Existenzweisen.

Die empirische Erforschung von unterrichtlichem Handeln und Interpretationsvorgängen im Deutschunterricht setzte mit der Studie *Schüler im Literaturunterricht* (1975) von Eggert, Berg und Rutschky ein.²¹ Eggert und Rutschky halten programmatisch fest, dass sich die empirische Forschung „dem Mißtrauen und der Kritik an einem Unterricht [verdankt], der sich Illusionen macht über die Lektüreinteressen und – gewohnheiten seiner Schüler“ (Eggert / Rutschky 1977, 13). Ihre Forschungen zeigen, dass „jede Interpretation eine larvierte Selbstdarstellung ist, die nach Anerkennung verlangt“ (ebd., 22), so dass Textrezeption „im Naturzustand“ (Eggert / Berg / Rutschky 1975, 273) nicht erforschbar ist, da die soziale Situation der Datenerhebung und die Anwesenheit des Forschers das Ergebnis immer verzerrt. In der Situation der Datenerhebung zeigt sich somit nicht der „einsame Privatleser“, sondern der Schüler in seiner „sozialen Rolle“ (ebd., 274). Offensichtlich sind die ersten Ansätze zur empirischen Erforschung des (jugendlichen) Lesers stark vom sozialwissenschaftlichen Trend der 1970er Jahre geprägt, denn man betrachtet das Untersuchungsobjekt ausschließlich als vom sozialen Umfeld beeinflusst.

Das folgende Kapitel betrachtet die empirische Leseforschung vergleichend mit der Absicht, die Probleme der bislang ausgearbeiteten Ansätze herauszustellen. Zusammenfassend können Charakteristika und Probleme der literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Perspektive auf den Leser herausgestellt werden:

- Von den hermeneutischen Ansätzen des 19. Jahrhunderts bis hin zu konstruktivistischen Auffassungen von Lernprozessen und Textaneignungen ist eine Verschiebung hin zu einer deutlichen Profilierung der Lesertätigkeit und seiner aktiven, subjektiven Textrezeption feststellbar.
- Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik lassen sich bis in die Gegenwart hinein von Idealentwürfen der Lesertätigkeit leiten. Diese Entwürfe sind häufig an der Vorstellung des geschulten Lesers, der mit Hochliteratur umgeht, orientiert.
- Die empirische Erforschung des jugendlichen Lesers²² ist von Beginn an qualitativ orientiert und bettet den Schüler in sein soziales Umfeld ein.

²¹ vgl. dazu ausführlich Pacfgen 1999, 45 ff.

²² Damit ist Empirie verstanden als Form der sozialwissenschaftlichen Forschung nach Maßgaben und Gütekriterien, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts genauer bestimmt wurden. Selbstverständlich gab es bereits seit der Jahrhundertwende um 1900 Ansätze zur wissenschaftli-

Zum Begriff der Literaturdidaktik – literaturdidaktische Forschung

Inwieweit kann eine Untersuchung wie die vorliegende als „literaturdidaktische Forschung“ etikettiert werden? Dem liegt ein Verständnis von Literaturdidaktik zu Grunde, das im Folgenden erörtert werden soll. Dabei geht es im Kern um die Frage, ob eine Arbeit, die mit Methoden der Sozialforschung das Leseverhalten und das Verständnis von literarischer Bildung in bestimmten Generationslagen zu bestimmen versucht, Grundlagenforschung für die Literaturdidaktik betreibt oder ob sie bereits (eigenständige) literaturdidaktische Forschung ist. Diese Differenzierung leitet zu einer weiterführenden, grundlegend wissenschaftstheoretischen Implikation über: Erschöpft sich die empirische Forschungsarbeit darin, Wissen für den Anwendungsfall (also für eine Handlungswissenschaft) bereitzustellen, oder ist das von ihr eruierte Wissen auch fähig, für sich selbst Geltung zu beanspruchen, ohne sich also durch die Anwendung (beispielsweise im Handlungsfeld Schule) legitimieren zu müssen? Mit solchen Fragen ist vor allem das Verständnis von Literaturdidaktik berührt, das sich seit den 1970er Jahren von der „normsetzenden Handlungswissenschaft“ im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Pädagogik und Schule hin zur eigenständigen Fachwissenschaft entwickelt hat.

2002 verortet Klaus-Michael Bogdal die Literaturdidaktik im oben genannten Spannungsfeld und bestimmt „das Zentrum der Literaturdidaktik“ als „literaturwissenschaftlich orientierte Vermittlungstätigkeit“ (Bogdal 2002, 15). Nach Bogdal kann Literaturdidaktik sich nicht auf die „Beobachtung von Leseprozessen und Methoden der Vermittlung“ (also auf Lese- und Unterrichtsforschung) beschränken, sondern muss sich im Kern mit der „Vermittlung von Literatur“ befassen (16). Zwar bestimmt Bogdal auch die „empirische Erforschung“ (17) des Deutschunterrichts als eine der Aufgaben der Literaturdidaktik, hält jedoch im Anschluss programmatisch fest:

Aus den genannten Gründen [Bogdal bezieht sich vor allem auf den rapiden gesellschaftlichen Wandel, C.D.] kann sich die Literaturdidaktik wie jede andere Fachdidaktik nicht auf die Beobachtung der Institution Schule beschränken. Sie sollte in stärkerem Maße als bisher Konzeptionelles zu ihrer Entwicklung beitragen. Das beginnt mit der Definition von Literaturunterricht und reicht von Vorschlägen zum Status der Literatur in den einzelnen Schulstufen und –formen über wichtige Details wie die Studentafel (Wie viel Deutschunterricht braucht ein Schüler?) bis zu den Lektürelisten. (Bogdal 2002, 19)

Bogdals Forderungen sind von einer doppelten Zielsetzung gekennzeichnet: Einerseits gesteht er der Literaturdidaktik empirische Aufgabenbereiche zur Erforschung ihres Gegenstandes zu, charakterisiert sie also als Erfahrungswissenschaft, andererseits setzt er jedoch einen deutlichen Akzent auf die handlungswissenschaftlichen Elemente der Literaturdidaktik, also auf Postulaten bis hin zu den Leselisten. Die an Bogdals Bestimmungen abzulesende Janusköpfigkeit prägt die Literaturdidaktik seit ihrer Institutionalisierung in den 1970er Jahren. Brigitte Röttger definiert 1974:

Fachdidaktik ist die wissenschaftliche (und d.h. vor allem mitgeteilte und nachprüfbare) Beschäftigung mit Kommunikationssituationen unter den besonderen Bedingungen der Schule und des Fachs. Auf Sprach- und Literaturdidaktik gewendet bedeutet das: Es muß ihr daran

chen Jungleserforschung, die jedoch einem anderen Verständnis von Empirie folgten. Vgl. dazu das folgende Kapitel.

gelegen sein, die den unterschiedlichen Kommunikationssituationen zugrunde liegenden Prozesse unter den besonderen Bedingungen der Schule zu analysieren, um sie gegebenenfalls modifizieren und optimieren zu können. (Röttger 1974, 39)

Wie Bogdal ist Röttger bemüht, Empirie und Normsetzung zusammenzubinden; anders als bei Bogdal liegt ihr Akzent jedoch auf der Forschungstätigkeit des Deutschdidaktikers. Es gilt nämlich, Kommunikationssituationen zunächst zu analysieren, um sie dann „gegebenenfalls“ zu modifizieren. Unter dem Einfluss des Poststrukturalismus und der Postmoderne-Debatte war die Literaturdidaktik der 1980er Jahre in erster Linie an einer Neubestimmung ihrer Sollensvorschriften im Bereich der Textauswahl (Kanonfrage, Anteil der Theorie), des Literaturbegriffs und vor allem im Bereich der Methodik (Handlungs- und Produktionsorientierung, nicht-hermeneutische Analysemethoden) interessiert. Vertreter der empirischen Literaturwissenschaft wie S. J. Schmidt forderten jedoch bereits 1982 eine verstärkte Beschäftigung mit den wissenschaftstheoretischen Fundamenten des Fachs. Ziel dieser Unternehmungen sollte es sein, das Fundament für eine „eigenständige Fachwissenschaft“ (Schmidt 1982, 187) bereitzustellen, die sich nicht darin erschöpft, „Teildisziplin der Literaturwissenschaft“ (ebd.) zu sein. Solche Forderungen waren nicht neu; beispielsweise geht es auch Hans Kügler bereits 1971 um die „sich neu konstituierende Literaturdidaktik“, die keine „Rezeptologie“ ist, sondern eine „vorausgehende, fachwissenschaftlich begründete Theorie von Lehr- und Lernprozessen“ formuliert (Kügler 1971, 18). Anders als in früheren Bestimmungen begründet Schmidt jedoch die Eigenständigkeit der Fachdidaktik durch die empirische Erforschung ihrer Gegenstände. So soll Wissen für die Fachdidaktik durch die „Einführung einer Forschungskomponente in den Handlungsbereich Schule“ (ebd., 197) bereitgestellt werden, um der Literaturdidaktik zu ermöglichen, „ein eigenständiges Konzept von schulischer L-Sozialisation“ zu entwickeln (198). Damit soll im Sinne Schmidts die Literaturdidaktik „als Teil der anwendungsorientierten Komponente der empirischen Literaturwissenschaft aufgefasst“ werden (Barsch 2000, 312). Sie würde zu einer Integrationswissenschaft, die „permanent zwischen Literatursystem, Literaturwissenschaft und Literaturunterricht wechselt und vermittelt“ (ebd.). Barsch fügt diesen drei Komponenten sogar noch die Medienpädagogik hinzu (vgl. ebd.). Der Begriff von Empirie, wie ihn die Empirische Literaturwissenschaft entwickelt hat, ist jedoch nicht unumstritten (siehe oben). Sie radikalisiert zwar die Rezipientenorientierung und entwickelt Modelle literarischer Rezeptionstätigkeit, die am konkreten Lesevorgang orientiert sind, vernachlässigt jedoch die Erforschung des realen Lesers. Erst in den 1990er Jahren kommt es daher zu einer Rückbesinnung auf die empirischen Forschungsansätze der 1970er Jahre (Handlungsforschung bei Eggert / Berg / Rutschky und auch bei Müller-Michaels). Exemplarisch kann hier der Band *Literarische Sozialisation* von Eggert und Garbe genannt werden (1995), mit dem die literarische Sozialisationsforschung einen Höhepunkt erfährt. So fordert Rosebrock 1999:

Das *faktische* Rezeptionsverhalten der Leserinnen und Leser muß die Basis didaktischer und anderer praktischer Entscheidungen sein. Insofern ist es nicht überzogen, Lesesozialisationsforschung als die Grundlagenforschung der disziplinären Literaturdidaktik zu bezeichnen, eine Zuordnung, die übrigens zunehmend in der Disziplin so gesehen wird. (Rosebrock 1999, 68)

Rosebrock versteht die empirische Rezeptionsforschung als Grundlagenforschung für das praktische Unterrichtshandeln; insbesondere die Lesesozialisationsforschung wird insofern funktionalisiert im Hinblick auf Handlungswissen und Entscheidungskompetenzen. Fingerhut zeigt sich diesbezüglich „skeptisch“: Er grenzt sich von S. J. Schmidts Begründung der Fachdidaktik als eigenständiger Wissenschaft ab, denn „Wertentscheidungen über Literatur“ sind ein genuiner Bereich der Fachdidaktik (Fingerhut 1996, 64). Dennoch rechnet Fingerhut qualitative Forschung über unterrichtliches Handeln zur Literaturdidaktik und bezeichnet eine solche Orientierung der Literaturdidaktik als „Teil einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik“ (ebd., 56). Die gegenwärtige Situation der Fachdidaktik ist weniger von Debatten *über* ihre Eigenständigkeit geprägt, als vielmehr von Debatten über die Begründungszusammenhänge *für* die Eigenständigkeit. Die Diskussion über den Anteil und die Ausrichtung empirischer Forschung zwischen quantitativem und qualitativem Paradigma nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein. Unumstritten erscheint die Tatsache, dass empirische Forschungsarbeit zur Fachdidaktik als eigenständiger Wissenschaft gehört. Im Zentrum empirischer Forschungsarbeit stehen der Literaturunterricht und das schulische Lesen. Empirische Forschung ist hier zunächst Unterrichtsforschung (Lehr-Lernforschung) und Wirkungsforschung (Leseforschung im engeren Sinne). Für diese Ausrichtung der empirischen Didaktik stehen die Bände *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (Hgg. C. Kammler und W. Knapp, 2002) und *Deutschunterricht empirisch* (Hgg. J. Stückrath und R. Strobel, 2005). Kammler und Knapp formulieren programmatisch im Vorwort des ersten Bandes:

Es bleibt auch weiterhin eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, neue Theorien des Deutschunterrichts zu konzipieren. Ihr Ziel muss aber ebenso die wissenschaftlich – und das heißt eben auch: empirisch – fundierte und gleichzeitig praxisnahe Überprüfung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzeptionen sein. In diesem Sinne versteht sie sich als experimentelle Wissenschaft. (Kammler / Knapp 2002, 3)

Kammler und Knapp treiben die empirische Ausrichtung der Deutschdidaktik vor allem in der Richtung der modellhaften und damit experimentellen Überprüfung von Lernkonzepten (also auch: von Methoden) weiter. Sie verbleiben damit im Kreis der rein schulischen Vermittlungssituation; hier geht es um die Erforschung von Unterrichtshandlungen wie vor allem der Unterrichtskommunikation und des Schriftspracherwerbs. In diesem Sinne rät Bremerich-Vos im grundlegenden Beitrag des Bandes dann auch zur Besinnung auf „alte Ansätze der fachdidaktischen Handlungsforschung“ (Bremerich-Vos 2002, 27) und fordert von der Deutschdidaktik „empirisch zu Werke zu gehen“ und dabei „einen weiten Begriff von Empirie zu kultivieren“ (ebd.). In dem Band von Stückrath und Strobel (2005) legt Norbert Groeben den grundlegenden Beitrag vor; seine Argumentation bezieht sich in erster Linie auf Aspekte der Wirkungsforschung, im weiteren Verlauf auch auf die Lehr-Lernforschung. Groeben zeigt sich als einer der entschiedensten Vertreter der Empirisierung der Didaktik:²³

²³ Dies zeigt sich besonders in seiner Forderung, die „Zusatzqualifikation der Schulpraxis“ für Didaktik-Professuren abzuschaffen zugunsten einer „szientifischen Methodenkenntnis und Methodenbeherrschung“ (Groeben 2005, 28 f.).

Eine fachdidaktische Unterrichtsforschung wird erst erfolgreich sein, wenn die Didaktik sich bereitet, ihre Unterrichtsinhalte und –methoden präzise zu explizieren und zu operationalisieren, um sie dann im Vergleich untereinander oder mit Kontrollgruppen systematisch einzusetzen und zu überprüfen. [...] Beide Fragenkomplexe, die Messbarkeit der Lern- und Entwicklungseffekte sowie die systematische Prüfbarkeit der Didaktikeffekte, müssen von einer konstruktiven, erfolgreichen Unterrichtsforschung (approximativ) gelöst werden. (Groeben 2005, 10)

Operationalisierung und Messbarkeit sind Postulate, die an den strengen Empiriebegriff der Lernzieltaxonomie erinnern.²⁴ Tatsächlich sind die Evaluation von Unterrichtsprozessen und die Messbarkeit von Unterrichtserfolg wesentliche Ziele von Groebens Forderungen. So spricht er sich für kriterienorientierte Tests mit klar operationalisierbaren Lernzielen aus (multiple-choice-Verfahren), um Lernerfolge und Textverstehenskompetenzen zu eruieren. Eine solche Methodologie ist eher am quantitativen Paradigma orientiert; so müssen qualitative Daten nach Groeben „in generelle Strukturen, Prozesse, Muster“ eingebettet werden, kurz: Sie müssen „statistisch aufgearbeitet und ausgewertet werden“ (Groeben 2005, 23).

Im Gegensatz zu den Positionen von Kammler / Knapp und Groeben stehen weitere Befürworter der Empirisierung der Literaturdidaktik, die allerdings weniger vom Unterrichtshandeln ausgehen, als vielmehr das Handeln mit Literatur in historische und soziale Kontexte eingebettet sehen. Michael Kämper-van den Boogaart forderte 1997 die „Extension des Didaktikbegriffs“, denn es ging ihm darum, „den Fetisch eines Praxisbezugs zu irritieren, welcher glaubt, daß Fachdidaktik davon handele, gesichertes Wissen in Modelle zu überführen, die sich empirisch als Direktiven unterrichtlichen Handelns bewähren“ (Kämper-van den Boogaart 1997, 1). Stattdessen möchte er „den Weg einer texthermeneutischen Disziplin zugunsten der sozialwissenschaftlichen Beobachtung eines Handlungssystems“ (ebd.) beschreiten. Dies impliziert die Beachtung auch dessen, „was über die außerschulische Sozialisation der Subjekte in die Schule transportiert wird“ (ebd., 3). Zu diesem Zweck strengt Kämper-van den Boogaart eine kultursoziologische Untersuchung „von einem historisch-soziologischen Standpunkt aus“ an (ebd., 29). Er optiert somit für ein qualitatives Paradigma und ordnet der Literaturdidaktik genuin soziologische Methoden zu, mit Hilfe derer er besonders das außerschulische Feld der Vorstellungen über literarische Bildung bearbeitet.

Kämper-van den Boogaarts Position indiziert einen Wandel innerhalb der Literaturdidaktik, denn bei ihm sind die Untersuchungsgegenstände vom innerschulischen Feld der Literaturbesprechung im Unterricht (Unterrichtsforschung, literarische Sozialisation, subjektive Theorien Lehrender etc.) gelöst. Untersuchungsobjekte der Literaturdidaktik werden das Buch und das Lesen in seinen sozialen Kontexten; primär sind damit Kontexte gemeint, in denen es um Literaturvermittlung geht. In diesem Zusammenhang fallen generell auch Forschungen zu historischen Vermittlungssituationen, also zur Geschichte des Deutschunterrichts, aber auch zur historischen Kanonforschung. Hermann Korte definiert dem entsprechend:

Literaturdidaktik – so wie ich sie verstehe – als Disziplin der Literaturwissenschaft – ist in diesem Kontext die systematische Erforschung der Vermittlung von Literatur im kulturellen

²⁴ vgl. Bloom u.a. 1972, 15: „Wie verhält sich ein Schüler, der wirklich versteht im Gegensatz zu einem, der dieses Verständnis nicht besitzt?“

und gesellschaftlichen Ensemble literaturvermittelnder Instanzen. Deshalb gehören Kanongeschichte und Kanontheorie zu ihren genuinen Forschungsfeldern. Diesen Anteil an der oft zitierten Arbeit am Kanon sollte sich die Literaturdidaktik nicht nehmen lassen: als Reflexionswissenschaft mit eigenen Frage- und Erkenntnishorizonten. (Korte 2002, 321)

Die Ausweitung der Forschungsgegenstände ist auch bei Korte ablesbar; betonte Kämper-van den Boogaart die Integration der außerschulischen Instanzen der Sozialisation, so geht es auch Korte nicht mehr nur um die Schule, sondern um „literaturvermittelnde Instanzen“ und vor allem auch um historische Forschung. Hermann Korte setzt so „einen deutlichen Akzent auf die historische Dimension der Literaturvermittlung und die historische Perspektive des Literaturunterrichts [...] in einer Zeit, in der die Literaturdidaktik sich entweder zunehmend mit empirischem Interesse als Disziplin der Unterrichtsforschung begreift oder sich als Praxisberatung definiert und Konzepte, Vorschläge und Rezepturen für den Deutschunterricht entwickelt.“ (Korte / Rauch 2005, 7). Kortens Abgrenzung zur Unterrichtsforschung zeigt deutlich die verschiedenen Möglichkeiten auf, die sich innerhalb der empirischen Ausrichtung der Literaturdidaktik gebildet haben:

- Literaturdidaktik als empirische Unterrichtsforschung (Erforschung des (kommunikativen) Unterrichtshandelns z.B. durch Gesprächsforschung, Überprüfung von didaktischen Konzepten, Methoden und Modellen (Lehr-Lernforschung z.B. mit experimentellen Methoden)
- Literaturdidaktik als empirische Wirkungsforschung (Leseforschung z.B. mit psychologischen Methoden, Kompetenzforschung, alters- oder geschlechtsspezifisches Lesen)
- Literaturdidaktik als Erforschung der historischen Literaturvermittlung (z.B. Kanonforschung, Erforschung des historischen Deutschunterrichts, Geschichte des Lesens)
- Literaturdidaktik als soziologische und sozialwissenschaftliche Forschung (z.B. literarische Sozialisationsforschung, literarische Bildungsforschung, Lesebiographieforschung, kultursoziologische Rezeptionsforschung)

Die vier Forschungsausrichtungen innerhalb der empirischen Orientierung der Literaturdidaktik sind Belege und Legitimationen für die Behauptung der Eigenständigkeit des Faches, die gegenwärtig konsensuell auch bereits in den einschlägigen Einführungen vorausgesetzt wird:

Die Literaturdidaktik versteht sich heute als eigenständige Disziplin, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen literarischen Texten und den sie rezipierenden Subjekten in Lehr- und Lernkontexten auseinandersetzt. Nicht mehr haltbar ist für uns heute die Vorstellung einer germanistischen Mutterwissenschaft („Neuere Deutsche Literaturwissenschaft“), von der sich Didaktik ableiten ließe. (Abraham / Kepser 2005, 43)

Konfrontiert man allerdings die Definition der Literaturdidaktik im Sinne von Abraham / Kepser mit der obigen Übersicht der vier Forschungsrichtungen des Faches, wird deutlich, dass die vierte Bestimmung der „Literaturdidaktik als soziologische und sozialwissenschaftliche Forschung“ den von Abraham und Kepser gesetzten Rahmen der „Lehr- und Lernkontexte“ in Teilen überschreitet. Bereits Kämper-van den Boogaart merkte an, dass der außerschulische Zusammenhang der familiären, gesellschaftlichen und auch individuellen Rezeptionssituationen für den schulischen Kontext im-

mense Bedeutung erlangt. Schulische Leseprozesse sind nicht von sonstigen lebensweltlichen Rezeptionshandlungen ablösbar zu denken. So sollte Literaturdidaktik verstanden werden als eigenständige Disziplin mit empirischer Grundlagenforschung zu textorientierten Vermittlungssituationen und Rezeptionshandlungen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass man es mit einem ausgeweiteten Textbegriff zu tun hat: Vermittlung und Rezeption von literarischen und pragmatischen Texten kann kaum von medialen Rezeptionskontexten isoliert werden. Längst ist die Literatur besonders für den kindlichen und jugendlichen Leser Teil eines Medienverbundes und nur eine Aneignungsstrategie unter vielen möglichen. Allein das Lesen am Bildschirm (z.B. im Internet) kann als Beleg für die Einseitigkeit eines auf Literatur oder auch Printmedien begrenzten Textbegriffs dienen.

Damit wird der der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Begriff von literaturdidaktischer Forschung deutlicher. Zunächst impliziert dieser zwei Ausweitungen bezüglich des Forschungsfeldes:

- Forschungsgegenstand ist nicht nur das Subjekt in Lehr-Lernkontexten, sondern das in seine lebensweltlichen Zusammenhänge eingebettete Subjekt.
- Forschungsgegenstand ist nicht nur das Verhältnis des Subjekts zu literarischen Texten, sondern das des Subjekts zu allen medialen Textformen.

Die vorliegende Arbeit ist weniger an historischen Vermittlungssituationen von Literatur interessiert, sondern bezieht sich auf gegenwärtige Symptome des Leseverhaltens in ihrer Relation zur Umwelt, die an lesebiographischen Narrationen ablesbar wird. Damit ist die Arbeit eher dem vierten Sektor der Literaturdidaktik als soziologischer und sozialwissenschaftlicher Forschung zuzurechnen.

Literaturdidaktik wird hier verstanden als eine eigenständige Disziplin mit empirischen Forschungsaufgaben, die sich mit Vermittlungssituationen von und Rezeptionshandlungen mit Texten auseinandersetzt. Zu klären bleibt die Frage nach dem funktionalen Stellenwert der empirischen Forschungsanteile innerhalb der Disziplin. Es erscheint prekär, empirische Forschungsarbeit nur deshalb auf praktische Verwendungszwecke hin zu definieren, weil sie innerhalb einer Disziplin erzeugt werden, deren Selbstverständnis zunächst das der Handlungswissenschaft war. Von diesem Selbstverständnis hat sich die Literaturdidaktik jedoch längst emanzipiert. Sie integriert zu gleichen Anteilen erfahrungs-, reflexions- und handlungswissenschaftliche Elemente. Damit verändern sich auch der Status empirischer Forschungstätigkeit und der Stellenwert ihrer Ergebnisse. Beide sollten aus bloßer Zweck-Mittel-Relation herausgelöst werden, also auch jenseits eines reinen Funktionalismus Geltung beanspruchen dürfen. Literaturdidaktische Forschung, die ausschließlich im Blick auf eine unterrichtspraktische Verwertbarkeit konzipiert wird, sich also lediglich durch den Anwendungsfall legitimiert, bedeutete eine unzulässige Verengung des Blickfeldes und eine allen Einsichten der Sozialwissenschaft über die komplexe Verflechtung von Individuum und Lebenswelt widersprechende Verkürzung. Das schulische Handeln mit Texten ist eben nur ein relativ kleiner Ausschnitt aus den biographischen Stationen, an denen Texte für das Individuum bedeutsam werden, die also die handlungsleitenden Vorstellungen des Individuums über Literatur und Texte generell prägen.

Damit soll nicht gesagt werden, dass eine von allen Verwendungskontexten abgelöste literaturdidaktische Forschung das Ziel sein kann oder sollte. Selbstverständlich zeitigt

auch eine ausgeweitete Forschungstätigkeit im Sinne der oben so etikettierten historischen oder soziologischen Ausrichtung der empirischen Literaturdidaktik Ergebnisse, die direkt oder indirekt das gegenwärtige Lehrerhandeln beeinflussen, denn diese Ergebnisse fließen in die Lehrerbildung mit ein. Ihre konkrete unterrichtspraktische Verwertbarkeit im Sinne einer „Rezeptologie“ ist jedoch sicherlich nicht unmittelbar gegeben.

Vorhaben und Zielsetzung der Studie²⁵

Die Studie erforscht mit kultursoziologischen Methoden (narrative Interviews, Deutungsmusteranalysen) den *Stellenwert der literarischen Bildung* bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Hochkulturschemas, deren literarische Sozialisation auch durch die Präsenz von AV-Medien und Computer geprägt ist.

Die Studie möchte mit ihren Ergebnissen und Schlussfolgerungen *Wissen über den kulturellen und medialen Wandel* bereitstellen. Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt auf dem Begriff der literarischen Bildung, daher sind die Ergebnisse insbesondere relevant für die Bildungsforschung, die Literaturdidaktik, die Pädagogik und die Lese- und Biographieforschung.

Die Studie trägt eindeutig einen *Pilotcharakter*, denn die oben genannten Zusammenhänge sind in dieser Form noch nicht Gegenstand einer größeren Untersuchung gewesen. Die Begrenzung auf eine Kohorte und ein Schema (siehe unten) macht eine detaillierte Herangehensweise möglich und kann somit den Status des literarischen Lesens in einer Kohorte, die mit dem Computer aufgewachsen ist, erstmalig genau beschreiben. Die Interdependenzen zwischen der Sozialisation im Medienverbund und den Vorstellungen von literarischer Bildung können somit präzise erfasst werden.

Es wird erforscht, mit welchen Vorstellungen und handlungsleitenden Deutungsmustern der Begriff der literarischen Bildung umgeben ist. Zu diesem Zweck geht die Studie mit kultur- und wissenssoziologischen Methoden vor: 15 narrative Interviews zur Literatur- und Mediensozialisation der Jahrgänge 1983-1988 werden mit sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Methoden ausgewertet. Die Informanten sind dem „Hochkulturschema“ zuzurechnen (geisteswissenschaftliche, literarische, künstlerische Interessen); außerdem verläuft ihre frühe literarische Sozialisation (Grundschulalter) parallel zur Sozialisation mit Neuen Medien. Im Rahmen der Auswertungen geht es nun um eine Rekonstruktion sozialer Zuschreibungen und Erwartungen an die literarische Bildung (Deutungsmuster). Die kultursoziologische Rezeptionsforschung ist an den Selbstbeschreibungen und -deutungen des Leseverhaltens interessiert (z.B. an Alltags-

²⁵ Im Folgenden wird eine kurze Übersicht geboten, die in den Kapiteln 1 bis 3 konkretisiert wird. Daher soll auf Verweise und Quellenangaben ebenso verzichtet werden, wie auf eine über das zum Verständnis Notwendige hinausgehende Erläuterung zentraler Termini. Dies wird in den genannten Kapiteln geleistet.

theorien über „Fiktionalität“, „Identifikation“). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei wechselseitigen Einflussnahmen zwischen AV- und digitalen Medien und Literatur.

Wenn im Kontext der Arbeit von „kulturellem Wandel“ die Rede ist, meint dies zweierlei: einen sozialstrukturellen Wandel, also die Ablösung der Klassen- und Schichtenmodelle durch Modelle der Milieuzugehörigkeiten, und einen medialen Wandel. Milieus definieren sich besonders durch kulturelle und damit sozialästhetische Praktiken der ihnen zugehörigen Individuen, weniger durch das Vorhandensein ökonomischen Kapitals oder andere Faktoren. Dies schlägt sich in der Arbeit besonders in heuristischer Hinsicht nieder: Die Informanten entstammen einem „Schema“, das sich wiederum durch die (mögliche) Zuordnung zu Milieus definiert. Milieus sind an den Rändern offen und keine geschlossenen sozialstrukturellen Einheiten. Daher sind selbstsozialisatorische Effekte von besonderer Bedeutung für die Konstitution von Milieus, denn es wird in einer milieu-differenzierten Gesellschaft leichter möglich, eine Milieuzugehörigkeit durch bestimmte soziale Attribute zu erreichen. Eines dieser Attribute kann literarische Bildung sein. Als Folge des sozialstrukturellen Wandels der Gesellschaft kann die Aneignung (oder: Selbstzuschreibung) literarischer Bildung also ungeheuer wirksam zum Zwecke sozialer Positionierung eingesetzt werden.

Zum zweiten indiziert die Rede vom „kulturellen Wandel“ einen medialen Wandel, also den Wechsel der Primärmedien innerhalb der Sozialisation seit etwa 1975. Für die Informanten der vorliegenden Studie wird der qualitative Sprung innerhalb der Mediensozialisation durch den Computer (PC-Spiele) und besonders durch das Internet seit etwa 1990 bedeutsam.

Mit diesem doppelten kulturellen Wandel sind Neuorientierungen des Lesens und des Mediengebrauchs verbunden; Deutungsmuster werden reaktiviert oder verlieren an Geltung, werden eventuell rekombiniert. Im Zentrum stehen dabei die Selbstzuschreibungen des Lesers.

Die literaturdidaktische Rezeptionsforschung mit kultursoziologischen Methoden ist am Leser interessiert. Der empirische Leser ist insofern Gegenstand der Untersuchung, als dass er in seinen Selbstdeutungen und mit seinen Lesekonstrukten erforscht wird. Um Selbstdeutungen und Lesekonstrukte verschiedener Leser eines Schemas miteinander vergleichen zu können, wird das Datenmaterial aus den narrativ-problemorientierten Interviews zunächst in zwei übergeordnete Relationen eingebettet: Die Selbstdeutungen des Lesers werden im Kontext der sozialen und der medialen Relation untersucht. Die soziale Relation (Kapitel 5) bezeichnet dabei das Verhältnis des Lesers zur Gesellschaft; es werden also Aussagen des Lesers, die sein Lesen und seinen Medienumgang in sein soziales Umfeld einbetten, zum Gegenstand. Dabei werden soziale Konventionen des Lesens sichtbar, in die der empirische Leser sein Lesen einbettet und die ihm zur Orientierung und zur Selbstverortung des Lesens dienen. Dies ist nicht so zu verstehen, dass der Leser als passives Objekt eines gesellschaftlich existierenden Deutungsrahmens zu denken wäre, der also diesem Rahmen lediglich eingepasst würde. Die Aktivität geht eher vom Leser aus, der in der Auseinandersetzung mit internalisierten oder ihn konfrontierenden Deutungsrahmen ein Muster entwirft, das zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sinne einer „Passung“ einem bereits existierenden Muster entspricht. Die Interviews des vorliegenden Projektes entwerfen meist Deu-

tungsrahmen und soziale Konventionen, die sich dem Komplex der literarischen Bildung zuordnen lassen. Schon im Hinblick auf diese einleitenden Bemerkungen wird deutlich, dass Cornelia Rosebrock in jeder Hinsicht Recht zu geben ist, wenn sie 2005 vermerkt: „Aber die Vorstellung, Bildungsnormen hätten in der Erlebnisgesellschaft soweit an Wirksamkeit verloren, dass sie nur noch historische Bedeutung haben, ist naiv.“ (Rosebrock 2005, 254)²⁶

Die zweite Relation, in die der Leser eingebettet wird, ist die mediale oder die Relation zum Text (Kapitel 6). In diesem Untersuchungszusammenhang geht es um die Eruiierung medialer Konventionen, die das Lesen umgeben. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei auf die Selbstbeschreibungen des Leseverhaltens – wie man liest, in welchen Situationen man liest, welche Funktionen man dem Lesen zuschreibt. Als zentral erweisen sich dabei besonders die Zuschreibungen im Bereich der Funktionen des Lesens – die Leser geben in diesem Zusammenhang an, zu welchen Zwecken und mit welchen Gratifikationserwartungen sie ein Buch zur Hand nehmen. Hinsichtlich des unterhaltenden Lesens und des unterhaltenden Mediengebrauchs zeigt sich, dass Zuschreibungen hinsichtlich von Identifikationsprozessen und Beschreibungen vom Betreten fiktionaler Welten besonders aufschlussreich für die Interrelationen zwischen literarischem Lesen und Mediengebrauch sind, denn die Erwartungen an Identifikation und Fiktion als Gratifikation des unterhaltenden Lesens sind hoch und werden meist nur im Mediengebrauch erfüllt (besonders durch Hörspielkassetten). Besondere Aufmerksamkeit gilt im Rahmen der Untersuchung medialer Konventionen somit den wechselseitigen Einflussnahmen zwischen AV- und digitalen Medien und Literatur (Verschränkung literarischer und medialer „Rezeptionsmodalitäten“).

Das Zusatzkapitel 7 präsentiert einen Sonderfall, nämlich eine Leserin, die als einzige Informantin sich außerhalb des institutionalisierten Lesediskurses verortet. Dieses Interview validiert die Ergebnisse der Kapitel 5 und 6 durch die Integration einer Leserin, die nicht dem Hochkulturschema zuzurechnen ist, und die auch nicht Bestandteil der Alterskohorte ist.

Die Ergebnisse der Untersuchungen werden im Sinne eines triangulierenden Verfahrens mit den Ergebnissen quantitativer Studien zum Lese- und Medienverhalten abgeglichen (Kapitel 4). Dabei zeigt sich, dass die vorliegende Studie als qualitative Untersuchung Erklärungen und Gründe für die in den letzten Jahren durch quantitative Untersuchungen festgestellten Veränderungen des Leseverhaltens findet. Im Einzelnen sind dies besonders die folgenden Veränderungen: Es ist eine stabile Lesehäufigkeit bei milieuspezifischer Ausdifferenzierung des Leseverhaltens feststellbar: Weniger Leser lesen mehr (entsprechend der Wissenskluft-Hypothese). Damit hängen das Anwachsen der Bildungserwartungen an Literatur und das zunehmende Bildunglesen (operationales Lesen, Informationslesen) zusammen. Auch die wachsende Kluft zwischen den hohen Erwartungen an das Lesen und tatsächlichem Leseverhalten (Ano-

²⁶ Irene Pieper und Rosebrock zeigen die Wirksamkeit von Bildungsnormen am Beispiel „schriftlicher Lebenswelten“ von Hauptschülern, wobei sich zeigt, dass diese Normen „ein eklatant hemmender Faktor für die produktive Einstellung zum Lesen bzw. zur Literatur und für tatsächliche Lesepraktiken sind“ (Rosebrock 2005, 253). Meine Studie kann somit bezüglich der Untersuchung der Wirksamkeit von Bildungsnormen im Hochkulturschema als Komplementärstudie zu der von Pieper, Rosebrock u.a. verstanden werden. Vgl. Pieper, Rosebrock u.a. 2004

mie) sind in diesem Zusammenhang zu verorten. Der in der vorliegenden Studie untersuchte Komplex „literarische Bildung“ bietet Erklärungen für diese Veränderungen des Leseverhaltens, die mit Bildungsnormen und –erwartungen gekoppelt sind. Der zweite Teil der Studie, die Untersuchung der medialen Konventionen, bietet Erklärungen für die folgenden, ebenfalls durch quantitative Studien bestätigten Fakten zum Wandel im Medienverhalten: Es gibt Interdependenzen zwischen Medienumgang und Lesen (z.B. die Adaption von im Medienumgang eingeübten Verhaltensformen im selektiven Lesen, im überfliegenden Informationslesen, im Parallelesen). Solche Interdependenzen sind auch als Transfer innerhalb der Rezeptionsmodalitäten beschreibbar. Dabei ist deutlich festzuhalten, dass die sogenannte „Verdrängungsthese“ (das neue Medium verdrängt das alte) sich als kaum haltbar erwiesen hat. Im Gegenteil zeigen neuere Untersuchungen übereinstimmend, dass kompetente PC-Nutzer meist auch habitualisierte Leser sind.

Es ist offensichtlich, dass die Informanten der vorliegenden Studie (Kapitel 2) einen Querschnitt repräsentieren, durch den die aufgeführten offenen Fragen und Probleme geklärt werden können. Sie repräsentieren eine Generation, die das Wechselverhältnis zwischen PC-Nutzung und Lesen bereits im frühen Stadium ihrer literarischen Sozialisation erfahren haben. Gleichzeitig sind sie angesichts ihrer familiären und schulischen Sozialisation mit relativ klaren Vorstellungen von literarischer Bildung konfrontiert worden und haben diese internalisiert. Von der Untersuchung des Lese- und Medienverhaltens dieser Generationslage kann also die Klärung der Verschiebungen im Leseverhalten erwartet werden (Kapitel 8).

Die Rezeptionsforschung ist somit an den Selbstbeschreibungen und –deutungen des Leseverhaltens interessiert (z.B.: Alltagstheorien über „Bildung“, „Fiktionalität“, „Identifikation“). Damit wird die methodologische Grundausrichtung der vorliegenden Studie deutlich: Die Untersuchung arbeitet mit kultursoziologischen Methoden (Kapitel 2 und 3). Dabei gehen die Analysen grundsätzlich in zwei Schritten vor. Im ersten Schritt verfährt jede Analyse induktiv mit hermeneutischen Methoden der Sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase (Soeffner). Ziel ist eine Deutungsmusteranalyse jeweils an einem Interviewausschnitt (insgesamt 7 Analysen). Im ersten Schritt folgt jede Analyse im Sinne der Methodik der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase wiederum drei internen Schritten: a) die Rekonstruktion der *monothetischen Sprecherperspektive* (besonders mit der Beschreibung und Analyse der Kausalverknüpfungen: „Um-zu-/ Weil-Motive“); b) Berücksichtigung der *polythetischen Perspektive*: Die Selbstdarstellung wird hier als Moment biographischer Konstruktionsleistung verstanden und auf ihren sozialen Realitätsgehalt hin untersucht (besonders Sprachanalysen); c) *Sinnschließung*: Zusammenfassung von a) und b) mit dem Ziel der Formulierung einer die Sprecherperspektive prägenden Alltagstheorie. Im zweiten Schritt einer jeden Analyse kommt es zum Einbezug des Gesamtmaterials, der Forschungsliteratur zu einzelnen Aspekten und quantitativer Forschungsergebnisse. Die Alltagstheorien aus der hermeneutischen Analyse zur Begründung des Leseverhaltens werden hier als Repräsentationen einer Ordnung der Kultur aufgefasst und

somit in ihre soziokulturellen Zusammenhänge hinein „verlängert“. Das Ziel besteht hier in der Formulierung eines nicht mehr nur individuellen Deutungsmusters.

TEIL A: „LITERARISCHE BILDUNG“ ALS FORSCHUNGS- OBJEKT

1. Zum Forschungsstand der Leserforschung

1.1. Vom Text zum Leser: Lesephasen, Leserpsychologie

Die folgende Übersicht versammelt einige exemplarische Beispiele für Lesephasentheorien und leserpsychologische Modelle, die die ältere Leserforschung dominierten. Im Rahmen des vorliegenden kursorischen Überblicks kann keine auch nur annähernd vollständige Gesamtschau geliefert werden.¹ Die Ergebnisse der Lesephasentheorie und der psychoanalytischen Lesertheorie sind jedoch bedeutsam für das Gesamtkonzept der vorliegenden Studie, gehe ich doch davon aus, dass das Leseverhalten als ein Ineinanderwirken zweier Relationen beschrieben werden kann: der Text-Leser-Relation und der Leser-Gesellschaft-Relation. Einige der im Folgenden referierten Theorien repräsentieren also Vorstudien zum ersten Teil meines Konzeptes (nämlich der Text-Leser-Relation), Vorstudien, die die Theoriebildung der darauf folgenden Jahrzehnte beeinflusst haben. Diese Vorstudien wiesen vor allem auf den Stellenwert der Literatur im psychosozialen Prozess des Heranwachsenden und der Persönlichkeitsbildung hin, indem sie plausibel machen konnten, dass es Verstrickungen zwischen der Sphäre des Literalen und des Individuellen gibt. Mit ihrer Fokussierung der Text-Leser-Relation identifizierten sie Phänomene, die das Wechselverhältnis von Leser und Text bestimmen. Identifikationsprozesse können als Beispiel für ein solches Phänomen gelten.

In den folgenden Darlegungen konzentriere ich mich auf wenige AutorInnen (vor allem Susanne Engelmann, Alexander Beinlich, Kaspar H. Spinner), die Lesephasenmodelle und leserpsychologische Modelle vorgestellt haben, um wesentliche Charakteristika und Gemeinsamkeiten dieser Ansätze herauszuarbeiten.

Nach Charlotte Bühlers erstem Aufriss zur Theorie der Lesealter aus dem Jahr 1918 systematisierte Susanne Engelmann 1925 (in zweiter Auflage 1927) das Modell Bühlers hinsichtlich seiner unterrichtspraktischen Verwertbarkeit in ihrer Studie *Methodik des deutschen Unterrichts*. Sie ergänzt überdies die drei Lesealtersstufen Bühlers (Struwelpeteralter, Märchenalter und Robinsonalter) um das „Dramen- und Balladenalter“ und um das „lyrische und Romanalter“. Engelmann erläutert und kommentiert Bühlers Lesephasen folgendermaßen:

Im „Struwelpeteralter“ [i.O. gesperrt] freuen sich die ganz Kleinen an Geschichten von einem unartigen Lottchen, das seine Milch nicht austrinken wollte. [...] [Die Geschichte] liefert den Kleinen lebendige Beispiele und Gegenbeispiele dafür, wie man sich in der Kinderstube zu benehmen und nicht zu benehmen hat [...]. Daß er dies in unvergeßlich drastischen Beispielen den Kindern vor Augen stellte, machte die Wirkung des „Struwelpeters“ aus; und weil dies Buch psychologisch einem Bedürfnis der Kleinen entsprach, wird mit Recht das Alter, in dem diese Geschichten genossen werden, nach ihm benannt.

¹ vgl. zur weiteren Information vor allem den Überblick zur literarischen Sozialisationsforschung in Eggert / Garbe 1995 (27-51) und die Bibliographie von Fertig / Steinberg (1979).

Im „Märchenalter“ [i.O. gesperrt], etwa vom vierten Jahre an, genügen aber diese Geschichten nicht mehr. [...] [Das Kind] belebt alles und ist daher in der Märchenwelt zuhause, die ja vor der Trennung von Wissen und Glauben auch einmal, in der Kinderzeit der Menschheit, die Welt der Erwachsenen war. (Engelmann 1927, 102)

Auf das „Märchenalter“ folgt schließlich – noch in Anlehnung an Bühler – das „Robinsonalter“, in dem das Kind sich an der Wirklichkeit interessiert zeigt. Im Anschluss an diese drei Lesealter führt Engelmann Böhlers Periodisierung mit dem Pubertätsalter fort, in dem der jugendliche Leser der Ballade und dem Drama zugeneigt ist. Der Grund für diese Affinität liegt im „Bedürfnis der Selbstbehauptung des Ich gegen die Welt des Du“ (Engelmann 1927, 103). Die „fünfte Periode“ nennt Engelmann schließlich das „lyrische und Romanalter“ (i.O. gesperrt), das „aus der Versenkung in das eigene Ich, der ‚Entdeckung des Ich‘, wie Spranger es nennt“ entsteht (alle Zitate ebd.). Ein Blick auf Engelmanns Begründungszusammenhänge für ihre an Bühler anschließende Systematisierung zeigt ihre Orientierung an der Kinder- und Jugendpsychologie. So geht sie von eigenen Beobachtungen aus, mit Hilfe derer sie psychologische Mechanismen untersucht, und abstrahiert dann von ihren Beobachtungen, indem sie ein altersgemäßes „Bedürfnis“ hypostasiert. Im letzten Kapitel der *Methodik des deutschen Unterrichts* erhebt sie dieses Verfahren zum Programm:

Während in den bisherigen Kapiteln dieses Buches versucht worden ist, die Methodik des deutschen Unterrichts auf Kinder- und Jugendpsychologie zu begründen, soll nun gezeigt werden, in welcher Weise der deutsche Unterricht selbst dem Lehrer und Erzieher Gelegenheit gibt, das Seelenleben seiner Schüler zu erforschen. (Engelmann 1927, 198)

Aus diesen wenigen Sätzen sind bereits wesentliche Züge des Modells ersichtlich, das Engelmann und die ältere kinder- und jugendpsychologisch ausgerichtete Leseforschung der Text-Leser-Relation unterlegen. Dass es nur um diese Relation geht, damit also eine Ausblendung der sozialen, kulturellen und soziohistorischen Verhältnisse erfolgt, wird durch die Konzentration auf die Wirkung von Literatur auf die kindliche Psyche und auf deren Bedürfnisse deutlich. Die Fokussierung der kindlichen Bedürfnisse zeigt sich besonders auch in der Wahl der Lesestoffe durch den Erzieher:

Überblickt man die wechselnden Ursachen der Wahl des Lesestoffs vom Struwwelpeter- bis zum Romanalter, so wird deutlich, was das Buch dem Kinde und Jugendlichen bedeutet: *Lebensergänzung*. Ist dies aber der Fall, so müssen wir uns fragen, was die Erziehung zum Verständnis deutscher Dichtung angesichts der natürlichen Bedürfnisse des Kindes und jugendlichen Menschen nach Lesestoff zu leisten hat? (Engelmann 1927, 104, Kursivierung i.O. gesperrt)

Dieses Zitat belegt, dass Literatur und die kindliche Sozialisation als überhistorische und außergesellschaftliche Realitäten idealisiert werden. Lesestoffe werden der Theorie der entsprechenden Alterstufe folgend ausgewählt, die die Bedürfnisse des Kindes systematisch eruiert hat. Diese Bedürfnisse wiederum werden als „natürliche“ attribuiert und erhalten damit eine biologistische Legitimation. So wird das Buch dem Kind zur „*Lebensergänzung*“.

Zwei weitere Beispiele aus dem Bereich der älteren, von kinder- und jugendpsychologischer Leseforschung beeinflussten Methodiken weisen ähnliche Züge auf wie das Modell Engelmanns. Paul *Goldscheider* beschreibt 1906 die „Stufenfolge des Lehrganges“ wie folgt:

Die Elementarstufe bewegt sich in den Jahren des Schulzwanges und also im Kindesalter; für unser Fach ergibt sich die Folgerung, daß wir bis dahin für Inhalt und Form die Kindlichkeit als Voraussetzung zu rechnen haben; und zwar kann man sagen, daß sie in Sexta und Quinta durchschnittlich vorhanden ist und sich insbesondere in Sexta durch Unbefangenheit, Entgegenkommen und, was für unser Fach besonders wichtig ist, durch naive Gedankenäußerung offenbart. [...] Das sich entwickelnde jugenhafte Selbstgefühl ist in Auswahl und Behandlung des Lesestoffs zu berücksichtigen. Für das Zarte und Feine sind diese Knaben oft mühsam zu gewinnen, desto mehr für Kraft und Mut. (Goldscheider 1906, 115)

Zwar findet sich hier die Kopplung zwischen Literatur und Lesealter noch nicht (Bühlers einflussreiches Modell zur Periodisierung erscheint erst 1918), ein anderer Aspekt, der bereits bei Engelmann auftauchte, tritt jedoch wesentlich deutlicher in den Vordergrund: Goldscheider rechnet wie Engelmann mit der anthropologischen Entwicklungskonstante „Kind“, einer Konstante, der Eigenschaften wie Naivität, Unbefangenheit und andere zugeschrieben werden können. In der Nachfolge von Ariès' *Geschichte der Kindheit* (2003) wiesen zahlreiche Untersuchungen die Historizität solcher Alltagstheorien nach.² Damit wird deutlich, dass „Kindheit“ in Goldscheiders Sinn ein soziales Konstrukt darstellt,³ das als „Deifizierung eines Menschenbildes“ (Lenzen 1985, 13) beschrieben werden kann.⁴ Die in der Theorie der Lesesozialisation vorgenommene Typisierung geschieht mit einer deutlichen Zielsetzung: Das leicht zu handhabende Raster ermöglicht dem Lehrenden eine schnelle Klassifizierung und eine ökonomische Unterrichtsplanung.^{5 6}

Die Lesephasentheorie hatte trotz vieler Modifikationen lange Bestand. Ihre Ergebnisse wurden noch in den 1980er Jahren in lesedidaktischen Modellen verwendet (s. unten). Die vehemente Kritik der sozialwissenschaftlichen Leserforschung, die die Wen-

² vgl. vor allem Lenzen 1985, Lenzen 1990

³ Behnken / Zinnecker (1998) ordnen diese Vorstellung von Kindheit in ihrer Typologie unter „Kindheit als die ganz andere Lebensphase“ ein mit dem Kennzeichen „Projektion von Kindheit als paradiesischem Zustand“ (159).

⁴ Roth erweitert diese von der Diskursanalyse beeinflusste Theorie auf das Phänomen „Jugend“: vgl. Roth 1983

⁵ Die ältere Schultheorie nimmt an, dass Ansätze wie der Goldscheiders auf das Ideal einer bürgerlichen Menschwerdung hin abzielen. Vgl. z.B. Fend 1981, 133: „Initiation in die Kultur bedeutet nach dieser Bildungstheorie primär Bildung der Persönlichkeit durch ihre Befähigung zum Genießen von Kunst; ihr Ziel ist es, über die Begegnung mit zentralen kulturellen Schöpfungen die überzeitlichen Werte kennenzulernen und aus den konkreten historischen Erscheinungen das Urbildliche, Wesenhafte, ewig Gültige herauslesen zu können [...]“

⁶ Wilhelm Schneider erwähnt ganz ähnlich 1926 „Jugendpsychologische Voraussetzungen“ für den „erfolgreichen Aufsatzunterricht“: Das Kind steht „noch nicht so fest auf dem Boden der Wirklichkeit, daß seine aus Märchen gespeiste Phantasie das Bild der wirklichen Welt nicht bisweilen leicht ins Schwanken brächte“; der Knabe „steigt in den Jahren des geschlechtlichen Reifens vom naiven Erleben zum ‚sentimentalen‘ Erleben empor“ (Schneider 1926, 41 ff.). Zahlreiche weitere Beispiele könnten die vorgestellten ergänzen; für den Bereich des Literaturunterrichts seien zwei ähnlich ausgerichtete Didaktiken genannt: Walter Schönbrunn: *Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht*, Frankfurt a.M. 1930; Gustav Klingenstein: *Dichtung und Unterricht. Ein Lehrgang für den deutschen Literatur-Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten*, München, Berlin 1925; vor allem auch Johannes Fischer u.a.: *Methodik des Deutschunterrichts*. Frankfurt a.M. 1930, 120 f.

de hin zum realen Leser einforderte, rief jedoch in den 1970er Jahren Reaktionen bei den Vertretern der Lesephasentheorie hervor. Die Modelle Alexander Beinlichs können als exemplarisch für die durch diese Kritik angestoßenen Modifikationen gelten. Alexander Beinlich widerruft „die mißweisenden Termini ‚Lesealter‘, ‚Lese-stufen‘“, erkennt auch die „normale Entwicklung“ als irreführendes Leitbild, konstatiert dann jedoch:⁷

Aber es gibt zweifellos ‚Zonen‘ als ‚Spielräume‘ möglicher literarischer Entwicklung mit im Einzelfälle geringerer oder eher gesicherter Wahrscheinlichkeit des Auftretens von weniger oder ausgesprochener für gerade diese ‚Zone‘ spezifischen Fakten und verbreiteten, relativ häufig oder auch seltener auftretenden Trends. (Beinlich 1982, 96)

Diese Zonen sind gekennzeichnet durch „intern gesteuerte generelle Entwicklungsphänomene“ (98), sie dürfen zwar „auf keinen Fall zu eng greifen“ (99), dennoch gilt, dass „die Menschen aller Lebensalter [...] sprachlich wie (sprachlich-)literarisch wechselweise und neben- wie nacheinander auf drei, vier Niveaus leben.“ (100) Als Voraussetzung seiner Lesezonen erkennt Beinlich folgende Axiomatik: „Das Verlangen des Menschen nach ‚dem Schönen‘ in seiner vielfältigen Gestalt und in sehr unterschiedlicher Realisation ist ebenso zeitlos wie universell wirksam.“ (100, i.O. kursiv) Obwohl Beinlich, wie er auch an mehreren Stellen seiner Texte betont, dem Druck der soziologischen Theoriebildung nachgibt,⁸ bleibt es bei eben diesen Vorannahmen, deren weltanschaulicher Gehalt bereits die Erkenntnisse der frühen Lesephasentheorien speiste. Besonders deutlich wird dies mit Bezug auf die Annahme anthropologisch-biologischer Konstanten: Beinlich geht davon aus, dass das Verlangen nach dem Schönen allen Menschen in allen Lebensaltern zu Eigen ist und sich in verschiedenen literarischen Niveaus niederschlägt.

Noch bei Kaspar H. *Spinner* (1980) erkennt man das Fortwirken dieser leicht handhabbaren Theorie der Lesealter mit jedoch deutlichen Akzentverschiebungen. Statt um Lesealter geht es nun um das Textverstehen, das analog zu den Stufen der biologischen und geistigen Reife hierarchisch gestaffelt ist. Spinner identifiziert sieben Stufen:⁹

1. Von der offenen zur verdeckten Ich-Bezogenheit (allmählicher Rückzug ins abstrakte Textverstehen statt des konkreten lebensweltlichen Bezugs).
2. Vom Wirklichkeitssinn zum Möglichkeitssinn (Akzeptanz von Doppeldeutigkeiten, bildliches Verstehen).
3. Von der Handlungsbezogenheit zum Interesse für psychischen Prozesse (Figurenhandeln wird psychologisch erklärt).
4. Vom monoperspektivischen Verstehen zur Erschließung von Mehrperspektivität.
5. Von der Rollen- und Wunschbefangenheit zur autonomen Selbsteinschätzung.
6. Von der Autoritätsgebundenheit zur Selbstverantwortlichkeit (Ablösung von Autoritäten).
7. Von der Normengebundenheit zur Wertdiskussion.

⁷ vgl. zu Beinlichs Zonen-Theorie ausführlich Beinlich 1980

⁸ vgl. zur Diskussion um die Lesephasentheorien exemplarisch die Auseinandersetzung zwischen Beinlich und Dahrendorf: Beinlich 1980, Dahrendorf 1980

⁹ vgl. zum Folgenden Spinner (1980), S. 35 ff.

Anders als in den Modellen Engelmanns oder Beinlichs geht es Spinner nicht um eine Periodisierung oder Stufenfolge literarischer Kompetenzentwicklung. Die sieben von ihm identifizierten Prozesse spielen sich parallel und in gegenseitiger Wechselwirkung zwischen dem 5. und dem 13. Schuljahr ab. Damit entwickelt Spinner ein gewandeltes und produktives Verständnis von Verstehensprozessen, das sich von der Starrheit der Stufenfolgen gelöst hat.

Mit dieser Akzentverschiebung wird in der Konsequenz deutlich, dass nun weniger die Passung von Text und Rezipient eine Rolle spielt. Vielmehr ist es Spinners Ziel, die Argumentationsweisen von Schülern im interpretierenden Unterrichtsgespräch zu durchdringen und diese unterschiedlichen Verstehensdimensionen zuzuordnen. Damit setzt sich eine Tendenz fort, die bei Ulshöfers *Methodik* begann: Der Rezeptionsmodus wird zum Kriterium der Staffelung, was bei Spinner vor allem dadurch deutlich wird, dass er die Verstehensstufen durch eine empirische Untersuchung von Schüleräußerungen gewinnt.¹⁰ Dennoch: Die Tradition der Lesephasentheorie wirkt auch in diesem, in der Anlage von Kohlberg beeinflussten, Modell nach:

Die Untersuchung der Unterrichtsprotokolle hat literarisches Verstehen als Ausdruck der jeweiligen Ichentwicklung der Schüler in Erscheinung treten lassen. [...] Andererseits ist die Rolle, die die Ichentwicklung beim literarischen Verstehen spielt, auch Indiz dafür, daß gerade durch den Umgang mit Texten die Identitätsgewinnung wesentlich gefördert werden kann. Über Identifikationsprozesse ist das Ich des Lesers immer mehr oder weniger in den Lese-prozess involviert; als Entwurf möglicher Welten, als Erschließung psychischer Dimensionen, durch Perspektivenverschränkung, durch Verarbeitung von Rollenbildern, Autoritäts- und Wertproblemen betrifft Literatur gerade solche Aspekte, die für die Ichentwicklung entscheidend sind. (Spinner 1980, 49 f.)

Innerhalb der Lesebiographieforschung kommt es in neuerer Zeit zur Diagnose von „Großphasen“, die sich an den Entwicklungsstadien menschlicher Reifung orientieren. Eggert und Garbe (1995) identifizieren bei ihrer Auswertung lesebiographischer Forschungen vier Phasen: die „paraliterarische“ Phase (Bilderbuch, Vorlesen), die „erste eigenständige Lese-phase“, das „pubertäre“ Lesen (Lesesucht, Lesekrisen) und „die Lektüre in der Adoleszenz“ (64).¹¹ Wo die älteren Ansätze das Differenzkriterium des Lesestoffes oder des kindlichen Bedürfnisses setzten, lösen die neueren Ansätze diese Kriterien zugunsten typisierender Entwicklungsphasen auf. Dabei geht z.B. Werner Graf tendenziell dazu über, die Beschreibungszeiträume auszuweiten, so dass schließlich kaum noch von „Lesephasen“ gesprochen werden kann. 2002 differenziert Graf in „Kinderlektüre“ und „Jugendlektüre“ (51, 55). Besonders die älteren Ansätze der Lesephasentheorie ruhen in einem erheblichen Maße auf kinder- und jugendpsychologischen Erkenntnissen auf. Daher erscheint es hilfreich, noch einen Blick auf die psychoanalytisch beeinflusste literarische Rezeptions- und Sozialisationstheorie zu werfen.

In den Texten von Messner / Rosebrock (1987, leicht verändert wieder abgedruckt 1997) und Schneider (1982) spiegelt sich das Verhältnis von Psychologie und literari-

¹⁰ Diese Zuordnung von Verstehensprozessen und Kompetenzstufen zu biologischen und psychischen Reifungsprozessen behält Spinner bei; 1995 charakterisiert er die „literarische Kompetenz beim Kind“ u.a. als „Vertrautheit des Kindes mit dem Imaginären“ (Spinner 1995, 93).

¹¹ vgl. auch Graf 1995

scher Sozialisationsforschung. Beide fußen auf einer Dimension der Freudschen Psychoanalyse, die in den verstreuten Schriften über Kunst und Literatur, vorrangig dem einschlägigen Text über den *Dichter und das Phantasieren* (1993), anklängt. In diesem Text kommt Freud zu einer Analogiebildung zwischen dem Dichter und dem spielenden Kind; die Phantasien des Kindes sind die des Dichters: „Unbefriedigte Wünsche sind die Triebkräfte der Phantasien, und jede einzelne Phantasie ist eine Wunschbefriedigung, eine Korrektur der unbefriedigten Wirklichkeit.“ (34)¹² Die psychologisch beeinflusste Lesetheorie entnimmt dem Freudschen Ansatz den Topos der Wunschbefriedigung und überträgt ihn vom Autor auf den Leser, um den es bei Freud an keiner Stelle geht. Messner / Rosebrock sprechen so von einem „unverkennbaren Wunschbefriedigungscharakter“ (1997, 29) des jugendlichen Lesens:

Lesen wurde als mediales Angebot und Aufforderung zur innerlichen Inszenierung von Phantasien beschrieben. Als Phantasietätigkeit ist in diesem Zusammenhang das Bemühen des Subjekts zu verstehen, seine weniger bewußtseinsnahen und mit der Wirklichkeit unverträglichen Wünsche in symbolischer Gestalt zu vergegenwärtigen und dadurch probierend mit der Realität zu vermitteln. Das kann im Leseakt gelingen, weil er als bloß fiktives Erleben eine Lockerung von Ich-Grenzen erlaubt, ja sogar provoziert. Als wunscherfüllend ist Lesen lustvoll, zugleich steigert es die Spannung zwischen Wunsch und Wirklichkeit, indem es die Befriedigung real vorenthält. (Messner/Rosebrock 1997, 54)

Ganz ähnlich argumentiert Schneider, wenn er das Lesen aus dem Freudschen Begriff der Illusion ableitet, die ein Produkt des erfahrenen Mangels ist. Dieser Mangel wurzelt letztlich in der aufgelösten symbiotischen Mutter-Kind-Beziehung; Wunschstrukturen werden dem gemäß beschreibbar als Regressionstendenzen, als Bemühung zur Wiederherstellung jener Symbiose.¹³ Die bei Messner / Rosebrock erwähnte „Lockerung von Ich-Grenzen“ im Lesevorgang taucht bei Schneider als „Grenzverwischung zwischen lesendem Subjekt und fiktiver Welt“ (1982, 332) wieder auf. Damit wird der Leser befähigt, „mit ihrer Hilfe [der Hilfe literarischer Texte, C.D.] den einst traumatisch erfahrenen Grundmangel auszugleichen“ (333). Das Vermittlungsmedium in diesem Prozess, sozusagen der „Wandler“, durch den die Kopplung von Literatur und subjektivem Begehren stattfindet, ist hier wie dort die Identifikation, die wie oben in den älteren Theorien als psychischer Prozess im Sinne Freuds in die Lesetheorie transferiert wird.¹⁴ Besonders der Identifikationsprozess wird als universell wirksam – also

¹² vgl. dazu von Matt 2001, 93 ff.

¹³ Ganz ähnlich argumentiert auch Rüdiger Steinlein (1987), wenn er z.B. das „symbiotisierende“ (23) oder das „ödipalisierte“ Lesen des Kindes in historischen Kontexten herausarbeitet. Kindliches Lesen ist damit „Lustlesen“. Steinlein orientiert sich explizit an den poststrukturalistischen Literaturkonzeptionen Barthescher (1996, 1984, der Begriff der „Lust am Text“, des „heterologischen“ und „perversen“ Textes), Foucaultscher (1974, der Begriff der „Übertretung“, 69 ff.) und Deleuzesscher (1977, 1977a, auch 2000, der Begriff der „Deterritorialisierung“, „Literatur ist Delirium“, 15) Provenienz. Vielfach rekurriert Steinlein auf Kittlers (1987) Umsetzung dieser poststrukturalistischen und auch psychosemiotologischen Forschungen und Spekulationen (vor allem bei Lacan 1973, 1975). Seine Ergebnisse gewinnt Steinlein aus der Lektüre von „Leseszenen“ klassischer Literatur von Rousseau bis Benjamin und literaturpädagogischer Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts; dem entsprechend sind diese wenig übertragbar auf die vorliegende Studie.

¹⁴ Das gleiche gilt auch noch für die neuere Medienrezeptionstheorie: vgl. z.B. Mikos 1994, 74 ff., 79 ff.

quasi als anthropologische Konstante – ausgegeben. Der Theorieimport von Begrifflichkeiten aus der Freudschen Psychoanalyse (Wunscherfüllung, Identifikation, Illusion, Symbiose) erscheint vor dem Hintergrund der Tatsache prekär, dass Freud an keiner Stelle eine psychoanalytische Theorie literarischer Rezeption entwickelt. Lediglich der Aspekt künstlerischer Kreativität – also die literarische Produktion – interessierte ihn.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die besprochenen Vertreter der Lesephasentheorie und der psychoanalytisch beeinflussten Lesetheorie gehen davon aus, dass es dem Lesevorgang Vorgängiges gibt. Dieses Vorgängige wird als anthropologische Konstante ausgegeben und kann folgendes beinhalten:

- In psychoanalytischer Hinsicht: Begehren, Wunschstrukturen, Verdrängtes oder Aggression
- In entwicklungspsychologischer Hinsicht: Entwicklungsstadien menschlicher Reifung, Kindheit als fest gefügte zeitliche Einheit menschlicher Entwicklung, das Geschlecht¹⁵

Zu diesen entwicklungspsychologischen Einflussvariablen bemerkt Groeben kritisch:

Durch Lesealter-Konstruktionen werden implizit Reifungsprozesse in ihrem Gewicht über-, Lernprozesse dagegen unterschätzt [...] Unter sozialisationstheoretischer und besonders emanzipationsorientierter Interpretationsperspektive erscheint ein solches bloßes Konstatieren von geschlechtsspezifischen Unterschieden der Leseinteressen aber als naiv, zum Teil auch als vorhandene Strukturen (un-)wissenschaftlich festschreibend. (Groeben 1988, 62. 67)¹⁶

1.2. Vom Leser zum Text: Soziologie des Lesens

Mit der soziologischen Wende in den 1960er Jahren verbindet sich eine neue Akzentuierung in der Leseforschung: Das Leseverhalten wird im Zusammenhang mit Prozessen der Sozialisation und Vergesellschaftung des Menschen gedacht, es erscheint somit als strukturelles Phänomen der sozialen Entfremdung, der hierarchischen Klassenbildung und der Wechselwirkungen von Institution und Individuum. „Die so lange dominierenden Phasenlehren auf der Basis der deutschen Entwicklungspsychologie [wurden] immer klarer als idealtypische Konstruktionen erkannt“ (Baumgärtner 1982, 6); an die Stelle der scheinbar naturgemäßen Reifungsprozesse trat nun der komplexe Zusammenhang gesellschaftlicher Interaktion, in dem die Individuen weniger den intrinsischen, somatischen Bedingungen, als vielmehr den schwer kalkulierbaren Einflussnahmen von Familie, Schule und peer group ausgesetzt sind.¹⁷ Malte Dahrendorf formulierte programmatisch:

Als Hauptmangel der psychologischen Jungleserkunde wurde ihr biologistischer Ansatz herausgestellt, der die Tatsache weitgehender Sozialdeterminiertheit des Lesens verdrängte. [...] Selbstverständlich sind literarische Rezeptionen und Problemlösungshilfen Prozesse, die auf psychisch-individueller Ebene ablaufen; aber ich habe oben mit Hilfe interaktionistisch-

¹⁵ vgl. zur geschlechtsspezifischen literarischen Sozialisation und ihrer Bedeutung für die vorliegende Studie Kap. 2.3.2.

¹⁶ vgl. bereits Dahrendorf 1980

¹⁷ Rogoff (1990) markiert einen Übergang zwischen psychologischer und sozialisationstheoretischer Betrachtungsweise.

sozialisations-theoretischer Begriffe gezeigt, daß diese Psyche immer auch gesellschaftlicher Natur ist. (Dahrendorf 1980, 151 f.)

Erste Zweifel kamen jedoch bereits in der Entstehungsphase der neuen Bewegung auf; so fragte sich Baumgärtner, „ob das, was anderen als Fortentwicklung der Jungleser-kunde erscheint, unter Umständen nicht mehr [...] ist, als die Ablösung einer entwicklungspsychologisch motivierten idealtypischen Konstruktion durch eine soziologisch motivierte.“ (1982, 7) Über die einschlägigen Untersuchungen der siebziger Jahre hinaus – Kirsch (1978) und Gerlach (1976) sind hier Beispiele – spielt vor allem Bourdieus Studie *Die feinen Unterschiede* (1979 frz., 1982 dt.) eine wichtige Rolle für die Theoriedebatte, fungiert dem entsprechend als eine Art Relais zwischen den eher quantitativ ausgerichteten Untersuchungen der siebziger Jahre und Studien zur Milieubildung in der bundesrepublikanischen Gesellschaft der Gegenwart wie denen von Gerhard Schulze (1992, 2000), von Michael Vester u.a. (2001) oder Rainer Geißler (2002).¹⁸ Das verbindende Moment all dieser Untersuchungen kann im Bildungsbegriff gesehen werden.¹⁹

Die empirischen Studien dieser Zeit widmen sich verstärkt dem Zusammenhang zwischen dem Lesen und den Institutionen; vorrangig ist hier die Schule zu nennen.²⁰ Sowohl Dieter Kirsch als auch Dirk Gerlach u.a. untersuchten den Zusammenhang zwischen dem literarischen Bildungsanspruch der Schule und dessen Einflüssen auf das private Lesen durch quantitative Studien und Fragebogenerhebungen. Zwei längere Zitate aus ihren Untersuchungen ergeben bei einer vergleichenden Lektüre augenfällige Gemeinsamkeiten in Ziel und Fragestellung:

An den Reaktionen der Schüler auf die Leseempfehlungen der Lehrer, die in der Regel nur thematische Varianten der Bildungslektüre des Unterrichts darstellen, zeigte sich dagegen, daß den Schulen die Umsetzung ihres literarischen Bildungsanspruchs weitgehend nicht gelingt. Der Widerstand gegen die sicherlich gutgemeinten, aber realitätsfernen Bemühungen der Lehrer, ihren literarischen Bildungsanspruch ihren Schülern zu vermitteln, ist dabei bei den HS [Hauptschülern, C.D.] am stärksten, während die weiterführenden Schulen immerhin nicht völlig erfolglos sind bei dem Versuch, ihren Ansprüchen einen Einfluß auf das außerschulische Leseverhalten ihrer Schüler zu verschaffen. (Gerlach u.a. 1976, 154)

Es läßt sich für die hier vorgelegte Untersuchung zusammenfassend feststellen: Literaturunterricht verengt den Deutungsspielraum zugunsten eines vom Lehrer festgelegten Textverständnisses. Er berücksichtigt zu wenig die Identifikationslust des jugendlichen Lesers und vermag nicht, dessen Spontanreaktion auf den Text zu beeinflussen. Zwar läßt sich auch über das Rezeptionsverhalten der gesellschaftliche Faktor der Literaturbarrieren nicht ausschalten. Seine stärkere Beachtung im Literaturunterricht könnte aber dazu führen, die Barrieren zwischen dem schulischen und außerschulischen Bereich abzubauen. (Kirsch 1978, 136)

¹⁸ Auch die Studie Achim Bühls (2000) ist hier zu nennen, wenngleich diese nicht empirisch ausgerichtet ist. Die „virtuelle Gesellschaft“ Bühls kennzeichnet sich durch einen „Bedeutungsgewinn des kulturellen Kapitals“ (273).

¹⁹ Will man den Horizont hin auf die Leserforschung erweitern, wären hier vor allem die Untersuchungen Ulrich Saxers zu nennen (1975, 1993, 1995), die ebenfalls das Leseverhalten in Abhängigkeit von der Variablen „Bildung“ modellieren. Auch Hartmut Eggert berücksichtigt verstärkt diesen Sachverhalt (1992, 1998, 2002, Eggert / Garbe 2000).

²⁰ vgl. allgemein zur Schule als Sozialisationsinstanz einführend Fritzsche 2004

Bei beiden Zitaten fallen zunächst die Oppositionsbildungen, die starren Antagonismen ins Auge; Antagonismen, zwischen denen eine Vermittlung zwar angestrengt wird (allerdings nur von institutioneller Seite), diese aber trotz gegenläufiger Bemühungen scheitert. „Lehrer“ stehen „Schülern“ oder „jugendlichen Leser[n]“ gegenüber, zwischen dem „schulischen“ und dem „außerschulischen“ Bereich liegen „Barrieren“. Die bei Gerlach expliziten Vermittlungsversuche durch „Lektüreempfehlungen“ scheitern an der Unzulänglichkeit der bildungsinstitutionell bedingten Eindimensionalität im Umgang mit Literatur, sowohl, was die Inhalte (hier die Lektüreauswahl), als auch, was die Methoden (die Deutung im Unterricht) angeht. Die Scheidung der Sphären „Institution“ und „Außerschulisches“ wird perfektioniert durch trennscharfe Etikettierungen. Dabei scheint es aber gar nicht um Zugangsmöglichkeiten oder deren Verwehrung zu gehen, was meint: Die Selektionsfunktion schulischer Ausbildung ist offensichtlich, besonders im „HS“-Bereich, außer Kraft gesetzt zugunsten eines bloßen Zusammenpralls zweier unvereinbarer Sphären. Die Schule wartet so mit ihrem „literarischen Bildungsanspruch[s]“ und der „Bildungslektüre“ auf, dieser ist „realitätsfern“, er „verengt“ den Zugang, indem er Deutungen „festlegt“, sich aber dennoch „Einfluß“ „verschaffen“ will. Diese Negativ-Konnotate werden in beiden Texten mit Vokabeln des Scheiterns verbunden: Der Unterricht „gelingt“ nicht, „vermag nicht“, er stößt auf „Widerstand“, ist jedoch nicht immer „völlig erfolglos“ bei den weiterführenden Schulen. Auf der anderen Seite stehen die Schüler: Sie „reagieren“, verhalten sich „außerschulisch“, leisten schulischen „Widerstand“, zeigen „Identifikationslust“ und „Spontanreaktion[en]“. Damit ergibt sich das Bild eines institutionell geregelten, durch den Diskurs der Bildungstradition legitimierten und rational organisierten Unterrichts, der ein kulturell abgesichertes Handeln mit Texten und deren Bedeutungen durch einen Agenten, den Lehrer, tradieren möchte. Auf der anderen Seite stehen die Schüler, die lustvoll und spontan reagieren, Widerstände ausagieren und sich subkulturell eigengesetzlich verhalten. Um die Gesetzmäßigkeiten dieser sozialen Interaktionen zu eruieren, strengen Kirsch und Gerlach Untersuchungen mit den Objekten der Institution, den Schülern an, beobachten und deuten deren „Reaktionen“. Kirsch deutet im letzten Absatz an, was das eigentliche Ergebnis der Untersuchung ist: Literaturbarrieren sind durch einen „gesellschaftlichen Faktor“ verursacht, der nicht auszuschalten ist. Die Opposition zwischen Schulischem und Außerschulischem, Institution und Individuum spiegelt sich damit in der unversöhnten Gesellschaft und ihrer Klassenlage. Unterricht kann – und das wäre sein Auftrag bei Kirsch und Gerlach – dazu beitragen, „Barrieren [...] abzubauen“, die Klassenlage zu entschärfen, indem Bildungsgehalte von ihren Normen befreit werden und an die soziale Lage und Erfahrungswelt der Unterschichten auch in den Schulen angeknüpft wird.

Was Kirsch und Gerlach für das Lesen und den Deutschunterricht ermittelten, erweiterten besonders die Untersuchungen Helmut Fends auf den Rahmen der Institution Schule insgesamt, obwohl auch Fend in seinen Ausführungen immer wieder den Literaturunterricht als Präzedenzfall anführt (Fend 1979, 1981).²¹ Dahinter steckt die Ü-

²¹ Dies ergibt sich folgerichtig aus den einflussreichen Studien Bernsteins, der Klassenunterschiede mit dem Grad sprachlicher Differenzierung analogisierte. Damit kaprizierte man sich in erster Linie auf den Umgang mit Sprache und Literatur, wenn es um die Kennzeichnung sozialer Schich-

berzeugung, dass kulturelle Formen und Gehalte sich in erster Linie in den sprachlichen Zeugnissen sedimentieren und materialisieren, dass ferner Traditionsbildung über die Weitergabe eben dieser Formen und Gehalte sprachlicher Zeugnisse funktioniert:

Das Bildungswesen ist somit sowohl ein Spiegel der zentralen kulturellen Wertungen und Schöpfungen eines Volkes als auch die wichtigste Prägungsinstanz für die nachfolgende Generation [...]. Wer die Weltanschauung, das Weltverständnis und die wichtigsten kulturellen Schöpfungen eines Landes kennenlernen möchte, der ist auf gutem Wege, wenn er sich dem Bildungswesen zuwendet, den Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtswerken. (Fend 1981, 128 f.)

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen kultureller Identität und dem Bildungswesen mündet in einen Ansatz zur Bildungsforschung, der seinen Ausgang immer wieder von der humanistischen Literatur und den humanistischen Bildungsvorstellungen nimmt, um zu zeigen, inwieweit diese die „zentralen kulturellen Wertungen“ und die „Weltanschauung“ prägen. Dabei ist es insbesondere das Verhältnis zwischen der Verteilung des Wissens und den Machtbeziehungen innerhalb einer Gesellschaft, das Fend interessiert. Denn diese Wissensverteilung entspricht der „Struktur sozialer Beziehungen, in der Über- und Unterordnungsverhältnisse auftauchen. Wissen ist somit mit Macht und Prestige verbunden [...]“ (Fend 1979, 18). Mit dieser Schwerpunktsetzung nimmt Fend den zentralen Impetus der Diskursanalyse auf und wendet diese auf das deutsche Bildungssystem an.²² Er richtet sich gegen die „alte Entwicklungspsychologie“ (1991a, 9) in der Überzeugung, dass die Formung des Menschen vor allem in der Wechselwirkung mit der Institution, damit also in der Begegnung mit der Kultur geschieht. Jedes Segment des gesellschaftlichen Systems, also auch die zahllosen, miteinander verwobenen Stränge des Bildungssystems, erfüllt damit eine Funktion bei der Herausbildung von Hierarchien und der Verfestigung von Machtstrukturen. Dabei interessieren Fend auch Mikrostrukturen wie beispielsweise die des Klassenverbands; Hierarchien bilden sich hier unter dem Einfluss der Parameter Geschlecht, Leistung, Einsatz, Familie und Persönlichkeit.²³ Für den vorliegenden Kontext sind jedoch Fends Studien zum Stellenwert der literarischen Bildung aufschlussreicher.

Initiation in die Kultur bedeutet nach dieser Bildungstheorie [hier Flitner, C.D.] primär Bildung der Persönlichkeit durch ihre Befähigung zum Genießen von Kunst; ihr Ziel ist es, über die Begegnung mit zentralen kulturellen Schöpfungen die überzeitlichen Werte kennenzulernen und aus den konkreten historischen Erscheinungen das Urbildliche, Wesenhafte ewig Gültige herauslesen zu können [...] Kunst und Literatur sind für eine solche Sozialisation die

tungen ging. Vgl. z.B. Bernstein 1972, dessen Adaption z.B. bei Hager u.a. 1973: „Entwickelt also in der Unterschicht im geschlossenen familialen Kommunikationssystem das Kind über den restringierten Code seine soziale Identität, so ist auch das Maß seiner Handlungsautonomie eingeschränkt; seine Lernfähigkeit wird reduziert.“ (246)

²² vgl. besonders Foucault 1994, 1995, 1996. Die Diskursanalyse erfreut sich besonders in den Cultural Studies und der Analyse der Populärkultur großer Beliebtheit. Die Kritik bezieht sich dabei weniger auf die häufig eindimensionale Ausrichtung im Aufspüren der sozialen Machtverhältnisse, als vielmehr auf die fehlende methodologische Reflexion und damit auf die methodische Beliebtheit des Ansatzes (vgl. z.B. Winter 2003, Hepp 1999).

²³ vgl. Fend 1991b

zentralen Medien. Deshalb hat auch der Deutschunterricht in der Sozialisation der Gebildeten eine zentrale Stelle eingenommen. (Fend 1981, 133 f.)

Literarische Bildung nimmt so eine „hierarchieverfestigende, ‚systemstabilisierende‘ oder allgemein legitimatorische“ (Fend 1979, 207) soziale Funktion ein. Fends weitere Schulforschungen bemühen sich, diese Zusammenhänge auf Schultypen zu beziehen:

Damit liegt die Interpretation nahe, daß es in Gymnasien vor allem um die Ausbildung der persönlichen Leistungsfähigkeiten und die Demonstration von intellektueller Kapazität geht. In Hauptschulen stehen dagegen Erfüllungen vorgegebener Erwartungen im Vordergrund. [...] Eine provokante Erkenntnis drängt sich auf: Die für die soziale Reproduktion wichtigen Persönlichkeitsmerkmale wurden in den unteren Bereichen des Bildungswesens maximiert, die die individuelle Profilierung ansprechenden in den oberen. (Fend 1991a, 22)

Holler und Hurrelmann zeigen auf, wie dieser Mechanismus zur sozialen Reproduktion von Statusunterschieden und Statuserwartungen führen kann. Dabei ist die „Tiefenstruktur des Bildungsverhaltens der Bevölkerungsgruppen“ zu eruieren (Holler / Hurrelmann 1991, 255); es stellt sich heraus, dass „Statuserwartungen von Jugendlichen [...] durch die jeweilige Zugehörigkeit zu einem Schultyp stark kanalisiert und programmiert“ (269) werden. Schulstress und „psychosoziale Kosten“ entstehen durch den „starken Druck der Elternhäuser“ „aus der Sorge um sozialen Abstieg“ (270). Die schulische Sozialisationsforschung zeigt, dass diese von Fend festgestellten Trends nicht nur die sozialen Verhältnisse vor der Bildungsreform prägten, sondern ebenso auf die heutige Situation zutreffen: „Die zentrale Tendenz läßt sich vorweg so zusammenfassen: Starker Schülerrückgang bei steigendem Niveau der Schulabschlüsse und unveränderter sozialer Selektion.“ (Ulrich 1991, 377)

Die empirischen Untersuchungen zur Schultheorie können als eine Art fehlendes Bindeglied zwischen Fends Untersuchungen über Machtverteilungen und Bildungssystem auf der einen und Bourdieus Studie *Die feinen Unterschiede* (2002) auf der anderen Seite betrachtet werden. Weder die Untersuchungen Fends noch die von Bourdieu sind Lesetheorien im eigentlichen Sinne. Sie betten das Leseverhalten und den Schulunterricht in weiter gespannte Zusammenhänge ein und ermöglichen so die Erweiterung des Blickfeldes für die Einflussbereiche, die das Leseverhalten formen. In besonderem Maße sind die Medienrezeption und die damit verbundene Veränderung des Lesens zu nennen, mit der sich insbesondere die Wissensklutforschung beschäftigt. Hier wie auch in vielen Folgestudien, die sich bemühten, Bourdieus Ergebnisse auf andere gesellschaftliche Verhältnisse zu übertragen,²⁴ zeigte sich, dass Gesellschaften der Gegenwart sich weniger entlang des ökonomischen, als vielmehr entlang des „kulturellen Kapitals“ differenzieren. Die Wissensklutforschung erbrachte strukturanaloge Ergebnisse aus Bevölkerungsstudien in den USA seit Einführung der Massenmedien und des

²⁴ Der Binnenraum der französischen Kultur, den Bourdieu ausleuchtet, ist wenig aussagekräftig für völlig andere kulturelle Verhältnisse und andere Traditionsräume. So bemerkt Schulze (2000, 16) zu Recht, „nicht aber nur eines der damit erzielten Ergebnisse“ sei für eine Analyse der Bundesrepublik zu übernehmen. Michael Vester u.a. (2001) strengen folgerichtig eine eigene Studie mit methodisch leicht differierenden Ansätzen an, um den innovativen Feldbegriff Bourdieus auf die BRD übertragen zu können.

Privatfernsehens.²⁵ Wo sich bei Bourdieu noch ein spektral gegliedertes Schema mit fließenden Übergängen fand, deuteten sich in den Vereinigten Staaten bereits harte Brüche zwischen gesellschaftlichen Formationen an. Hier wie dort jedoch erwies sich der Bildungsgrad, bei Bourdieu das so genannte „kulturelle Kapital“, als trennendes Moment. Ein wesentlicher Bestandteil bei der Bestimmung des Maßes an „kulturellem Kapital“ ist die Angabe von Anzahl und Art des Gelesenen. Die von Bourdieu nicht mehr in den Blick genommene Expansion des unterhaltungsmedialen Sektors führte in rascher Folge zu einer weiteren Verschärfung der sozialen Gegensätze.²⁶

Bourdieu geht davon aus, dass „sich Geschmack als bevorzugtes Merkmal von ‚Klasse‘“ (18) anbietet, wobei der Terminus „Geschmack“ hier in erster Linie ästhetisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit meint, Ästhetisches (bei Bourdieu vor allem Hochliterarisches und klassische Musik) zu goutieren. Ohne im Einzelnen auf die zahlreichen Details der Untersuchung einzugehen, sei an dieser Stelle zusammenfassend das Ergebnis Bourdieus zitiert: So

stellt die herrschende Klasse einen relativ autonomen Raum dar, dessen Struktur durch die Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten unter ihren Angehörigen bestimmt ist, wobei jede Fraktion eigens für sich gekennzeichnet ist durch eine bestimmte Form dieser Verteilung, der, vermittelt über den Habitus, ein bestimmter Stil der Lebensführung entspricht. Wenn dies richtig ist und weiterhin gilt, daß die Verteilung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals unter diesen Fraktionen eine umgekehrt symmetrische Anordnung aufweist, und daß die je verschiedenen Strukturen des ererbten Besitzes zusammen mit dem jeweiligen sozialen Werdegang den Habitus begründen [...], dann müssen wir diese Strukturen auch im Bereich des Lebensstils wieder finden [...] (Bourdieu 2002, 405)

Mit der Einführung des Habitus²⁷ als heuristischem Instrument gelingt es Bourdieu zu zeigen, dass sich das Schichtenbewusstsein in mentalen Mustern – hier wäre auch von

²⁵ vgl. z.B. die Übersicht bei Bonfadelli 1986, 15 ff. Vor allem aber Bonfadelli 1994, die genaue Formulierung der Wissenskluft-Hypothese lautet: „As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the gap in knowledge between these segments tend [sic!] to increase rather than decrease.“ – zit. nach Bonfadelli 1994, 62

²⁶ Eine Erweiterung der Wissenskluft-Hypothese findet sich bei Brandt (2004), der davon ausgeht, dass es durch die fehlende Kontaktnahme zwischen Volkskultur und Elitenkultur in der europäischen Moderne zu einer „Selbstaufhebung der europäischen Kultur“ komme, deren Vitalität (z.B. bei Homer und Shakespeare) gerade aus dieser wechselseitigen Befruchtung resultierte. Weitere Erweiterungen z.B. bei Gleich 2004, der von einem „Digital Divide“ – also einer sich verstärkenden Wissenskluft durch digitale Medien – ausgeht.

²⁷ vgl. zur Definition des Habitus Bourdieu 1997, 40: „Zwischen dem System objektiver Regelmäßigkeiten und dem System der direkt wahrnehmbaren Verhaltensformen vollzieht sich stets eine Vermittlung. Diese Vermittlung leistet der Habitus, geometrischer Ort der Determinismen und Entscheidungen [...] In diesem Sinne verstanden, d.h. als System der organischen oder mentalen Dispositionen und der unbewußten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, bedingt der Habitus die Erzeugung all jener Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, die der so wohlbegründeten Illusion als Schöpfung von unvorhersehbarer Neuartigkeit und spontaner Improvisation erscheinen [...].“

„Deutungsmustern“ zu sprechen – sedimentiert,²⁸ dass also die Analyse des Habitus die unsichtbaren Scheidelinien zwischen sozialen Milieus aufdeckt. Solche mentalen Muster wiederum sind gespiegelt im Stil, in der Lebensführung – daher kann Bourdieu auch über die Analyse von Geschmacksvorlieben wie bevorzugte Bücher, Wohnungseinrichtung, Lieblingsmusik, Ausgehverhalten usw. den Habitus näher bestimmen. Auf zwei Dinge, die die Konstitution der modernen Gesellschaft betreffen, macht Bourdieu aufmerksam:

- a) Soziale Differenzierung in höheren Schichten verläuft über eine Trennung von ökonomischem und kulturellem Kapital; Bildung spielt also eine entscheidende Rolle;
- b) Die Gesellschaft ist durch Machtverhältnisse geprägt; ihr fundamentaler Kommunikationsakt ist der der Distinktion.

Diese beiden Thesen Bourdieus sind, wie die vorstehenden Ausführungen zeigen konnten, im Zusammenhang der soziologischen Ausrichtung der Lese- und Medienforschung schulbildend, sie entstammen einem Paradigma soziologisch orientierter Rezeptionsforschung und verstärken dieses. Obwohl besonders die methodische Anlage der Studie heute eher kritisch eingeschätzt wird (siehe unten), ist diese Studie hinsichtlich der beiden zentralen Thesen sehr einflussreich gewesen.²⁹ Die quantitativen und qualitativen Untersuchungen des Lesens und der Mediennutzung der folgenden Jahre zeigen diese Einflüsse, denn es geht in ihnen verstärkt um das Nutzungsverhalten von Literatur und Medien im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff. Angesichts der durch Bourdieu motivierten Sensibilisierung für die Auswirkungen von Statuszuschreibungen auf kommunikative und symbolische soziale Handlungen und angeregt durch die Wissensklufforschung, bekam die Forschung ein handhabbares Instrumentarium, das ähnlich wie die entwicklungspsychologischen Lebensphasen komplexe soziale Interaktionen beschreibbar werden ließ. So nutzen Bonfadedili und Saxer 1986 die Wissenskluff-Hypothese und die Annahmen Bourdieus als heuristische Instrumente, um Leseverhalten und Mediennutzung bei Jugendlichen zu beschreiben. Sie formulieren dabei zunächst ihre erkenntnisleitenden Hypothesen: Medienkompetenz sei direkt abhängig vom „fornalen (!) Bildungsgrad“, „habituelle Leser“ seien „habituellen Fernsehern hinsichtlich der verschiedensten Dimensionen der [...] Informationsverarbeitung überlegen“ (43 f.). Die Ergebnisse der Untersuchung entsprechen dann den theoretischen Vorannahmen: In Analogie zur Wissenskluff „kann unterschieden werden zwischen der Gruppe der Gut-Informierten und der Gruppe der Schlecht-Informierten“ (164),³⁰ wobei die Gut-Informierten habituelle Leser sind, schulisch gebildet, aus der Ober- oder Mittelschicht stammend. Es bestehen ferner „bildungstypische Lesepräferenzen“ zwischen „Comics und Fotoromanen“ bei den Schlecht-Informierten („Real- und Sekundarschüler“) und „moderner und klassischer Literatur“ bei den Gut-Informierten („Gymnasiasten“) (168). „Ausgeprägte Kommunikationsklüfte“ (170) und „bildungsspezifische Wissensklüfte“ (172) prägen auch das Fern-

²⁸ Meuser 2001 analogisiert den Habitus auch mit Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ oder mit Bohnsacks „habituelle Übereinstimmung“ (209).

²⁹ vgl. nur Kämper-van den Boogart 1997

³⁰ so auch bei Theunert / Schorb (2000), die von einer „Informationskluff“ zwischen Bildungsprivilegierten und -benachteiligten sprechen

sehverhalten; hier ist „der Bildungseinfluß [...] deutlicher ausgeprägt als beim Buchlesen“ (168). Die Einflüsse des soziologischen Paradigmas, wie es sich bei Bourdieu äußert, werden jedoch an anderen Stellen innerhalb dieser Untersuchung noch deutlicher, denn man findet nun völlig andere Schwerpunktsetzungen als in älteren Untersuchungen. So habe das Buch einen abschreckenden „Anspruchskarakter“ (75), was nun weniger auf die Dimension der individuellen Funktion des Lesens, als vielmehr auf dessen sozialen Status hinweist. Auch beginnt man, die Selbsteinschätzung des Rezipienten mit dem realen Nutzungsverhalten zu korrelieren und dabei die offensichtlichen Überschätzungen zu reflektieren (68). Diese Ansätze deuten auf ein gewandeltes Verständnis der Forschung hinsichtlich des Bildungsbegriffs hin. Akzeptierte die ältere Forschung noch die Idee des klassischen deutschen Bildungsbegriffs und seiner Ingredienzien Persönlichkeitswerdung und Kultur als Selbstzweck, so untersucht die Forschung der siebziger und achtziger Jahre die Mittel-Dimension der Bildung. Bildung wird „Teilhabe an der Kultur“ (Fuhrmann 2002, 73) im Sinne ihrer Distinktionsfunktion, man versichert sich ihr als Medium zur Positionierung innerhalb einer relativ starren sozialen Schichtung.

Damit wird für die Forschung nun deutlich, dass es einen fundamentalen Bruch zwischen dem sozialen „role-taking“ und dem tatsächlichen, privaten Individuum und seinem Verhalten gibt.³¹ Dennoch prägt eine gewisse Schizophrenie diese Forschungsausrichtung: Mit *quantitativen Verfahren* (Bourdieu und Bonfadelli / Saxer sind Beispiele) erhebt man einen status quo, der zwar zeigt, dass diese Brüche existieren, der aber dennoch vorgibt, ein tatsächliches Nutzungsverhalten wiederzugeben. Trotz dieser Schizophrenie bedeuten diese quantitativen Untersuchungen insofern einen enormen Fortschritt, als dass hier *der Rezipient in den Mittelpunkt des Interesses rückt*.³² Wollte man allerdings mit den klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung argumentieren, wäre die Kritik gerechtfertigt, dass diese Untersuchungen hinsichtlich ihrer Validität defizitär erscheinen, denn sie erfassen nicht, was sie vorgeben zu erfassen.³³ Die Ziele der empirischen Untersuchungen bestehen oft im Nachweis des *Zusammenhangs zwischen Leseverhalten oder Mediennutzung und der sozialen Schicht oder dem sozialen Milieu* (Gerlach, Kirsch, Fend, Bourdieu, Bonfadelli / Saxer). Dabei nutzt man ein Verfahren, das in letzter Konsequenz dazu führt, dass theoretische Vorannahmen durch die Wahl einer bestimmten Zielgruppe bei der Erhebung bereits bestätigt werden: Man untersucht „die beiden Extremgruppen, Berufsschule und Gymnasium“ (Groeben / Scheele 1975, 91), Hauptschule und Gymnasium (Kirsch, Fend) oder andere „Extremgruppen“.

Zentral erscheint in den vorgestellten Studien die Annahme, *das Subjekt sei primär eine soziale Entität*, sei also den gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgeliefert. Die Sozialisationstheorie lieferte eine Folie, vor deren Hintergrund das Subjekt und seine soziale Passung als *Resultat einer Formung durch die Institutionen* – Familie, Schule,

³¹ vgl. Meads Differenzierung zwischen I und Me (Mead 1973, 216 ff.), Goffman 1983

³² vgl. zur Medienforschung, die nun Mediennutzung statt Medienwirkung untersucht, Goebel 1999, Saxer 1999, Groebel 1998

³³ Die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität werden heute teils kritisch eingeschätzt; auf qualitative Forschung sind sie kaum übertragbar. Vgl. Steinke 2003, Mayring 2002, 141 ff., auch Kap. 3.1. und 3.2. in dieser Arbeit.

peer group – verstanden wurden. Es geriet aus dem Blick, dass es letztlich die Menschen sind, die handeln, dass also auch das Individuum im Stande ist, Eigenanteile an seiner Sozialisation mit einzubringen. Damit jedoch erschien das Leseverhalten eines Jugendlichen als rein von sozialen Zusammenhängen gesteuert, die wiederum Resultat bestimmter kultureller Traditionen sind. Diese These von der *Formbarkeit des Menschen durch das soziale Gefüge* erscheint jedoch im Extrem nicht weniger mechanistisch und eindimensional als die älteren Lesephasentheorien – statt eines biologischen ist es nun ein sozialer Überbau, der den realen Bildungsprozessen übergestülpt wird.

Die Folgen dieses Modells für die Lesetheorie und die Theorie der Mediennutzung sind schnell zu umreißen: Zum einen *erscheint Bildung nun als soziales Konstrukt*, das Selektions- und Distinktionsfunktionen hat. Bildung geht nicht von den Menschen aus, Bildung ist etwas von den Institutionen Vorformuliertes, das man in Gestalt von Zertifikaten erwerben und ähnlich einem Zahlungsmittel im sozialen Transfer und in der sozialökonomischen Distribution einsetzen kann zum Zwecke der persönlichen Vorteilnahme (Fend, Bourdieu). Zum anderen reproduziert sich die Oppositionsbildung Gesellschaft vs. Individuum mit ihrer spezifisch psychologischen Akzentuierung (rationale Zivilisation versus triebbesetztes Individuum) innerhalb der staatlichen Institutionen. Es kommt zu den *Gegensätzen zwischen Hauptschule und Gymnasium, zwischen U- und E-Kultur*.³⁴ Die Ziele der Forschung bestehen dann darin, diese Strukturen erstens festzustellen und zweitens (didaktische) Mittel bereitzustellen, um diese Differenzen einzuebneten.

Es wird damit deutlich, dass man von einer ideologischen Motivationslage sprechen kann, denn das Ziel dieser Nivellierungsbestrebungen ist die basisdemokratische Gesellschaft, die sich aus emanzipierten, gleichberechtigten, kritikfähigen und toleranten Individuen zusammensetzt. Groeben / Vorderer weisen 1988 auf das zentrale Problem der soziologisch beeinflussten empirischen Lese- und Mediennutzungsstudien hin:

Mit dem Konzept der sozialen Schicht wird ein soziologisches Konstrukt eingeführt, das eine Kombination aus (zumindest) ökonomischen, sozialen und kulturellen Merkmalen darstellt [...]. Dabei besteht das Problem, daß mit dem Begriff der ‚sozialen Schicht‘ qualitativ weitreichende Phänomenkonstellationen und –strukturen gemeint sind, die mit den üblicherweise angesetzten quantitativen Indikatoren zum Teil nur sehr indirekt abgedeckt werden. (Groeben / Vorderer 1988, 76 f.)

Dieses Zitat fasst zusammen, was die vorstehenden Ausführungen zu belegen versuchen: Die „soziale Schicht“ als ein Konstrukt, das simplifizierend eine Einheit suggeriert, die nicht gegeben ist. Selbstverständlich zeigt sich darin das zentrale Problem von empirischer Sozialforschung überhaupt, denn „das Informationspotential empirischer Methoden ist angesichts der unvermeidlichen Unschärfe Probleme begrenzt“ (Schulze 2000, 27). Außerdem gilt die Warnung: „Der Forschungsgegenstand wird von Methodenfragen verdrängt“ (ebd.). Dennoch entwickelte die Sozialforschung verfeinerte Methoden und andere Blickrichtungen, die ihrem Gegenstand adäquater scheinen.

³⁴ So auch bei Rupp u.a. (2004), die für die Gesamtschule die Ausrichtung „Anpassung“, für das Gymnasium „Abgrenzung“ als leitende Strategie im Umgang mit Literatur und Medien festlegen (vgl. 204, 210).

Die Kritik an der einflussreichsten Untersuchung zum Thema Schichtzusammenhang und Bildungsbegriff – Bourdieus *Die feinen Unterschiede* – zeigt exemplarisch den Paradigmenwechsel der Sozialforschung auf, daher soll an dieser Stelle diese Kritik summarisch zusammengefasst werden, um zum nächsten Kapitel überzuleiten.

1. Ein historischer und kultureller Transfer von Forschungsergebnissen verbietet sich. „Nicht Bourdieus, sondern unser Fehler ist es, wenn wir uns durch seine Analyse den Blick für die soziale Realität in der deutschen Gesellschaft der Gegenwart verstellen lassen.“ (Schulze 2000, 20) Ferner: „Er schildert das Frankreich des 20. Jahrhunderts so, dass wir das Deutschland des 19. Jahrhunderts wiederzuerkennen glauben.“ (ebd.)
2. Der Schichtbegriff Bourdieus ist ein (historisches) soziales Konstrukt und eignet sich nicht als heuristisches Instrument für die aktuelle Sozialforschung. „Vieles spricht dafür, das Vorhandensein sozialer Schichten als historischen Spezialfall zu begreifen.“ (Schulze 2000, 21) Auch Meuser / Sackmann (1992, 23): „Gibt es nicht auch Handlungsprobleme, die soziallagen- im Sinne von klassenlagenübergreifend sind, für die Deutungsmuster von gesamtkultureller Gültigkeit entwickelt werden müssen?“³⁵
3. Quantitative Methoden eignen sich nicht zur Entschlüsselung eines Habitus oder Deutungsmusters. Bourdieu schließt so „aus statistischen Verteilungen auf das Obwalten eines Habitus“, dem entsprechend *konstruiert* er den Habitus ohne „den Nachweis der Wirkung der sozialen Lage [...] auch am Einzelfall“ (Meuser 2001, 212).³⁶ Nach dem *practice turn* fordert die Soziologie die Erschließung sozialer Praxis in konkreten sozialen Situationen durch qualitative Methoden.³⁷

1.3. Das Bedingungsgefüge zwischen Lesen und kulturellem Wandel und die Aufgabenfelder der Rezeptionsforschung

Vieles deutet darauf hin, dass es heute eine Fülle von Rezeptionstheorien sowohl im Bereich der Leser- als auch der Medienforschung gibt, die die an Bourdieu gerichteten Vorwürfe zum Zusammenhang von Schicht und Bildung ernst nehmen. Zwar spielen das soziologische wie auch das psychoanalytische Paradigma nach wie vor eine große Rolle, dennoch ist es vor allem der Druck der Sozialwissenschaft, der Kulturwissenschaft und Ästhetik und der Medienwissenschaft, der einen erneuten Wandel der Bewusstseinslage provoziert. Etwa seit Beginn der neunziger Jahre konstatieren diese

³⁵ Dementsprechend nutzen aktuellere Studien zwar den Habitus-Begriff, sondieren jedoch gesellschaftliche Milieus statt Schichten (vgl. Vester 2001).

³⁶ vgl. auch Meuser / Sackmann 1992, 23 f., Bohnsack 1997, 207 f. Implizit auch bei Vester (2001, 215): „Dabei unterschied sich unsere Methode der Konstruktion von Habitus-Typen teilweise von der Bourdieus. Bourdieu untersuchte die Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata des Klassenhabitus anhand der Attribute und Praktiken des Lebensstils großer Stichproben aus bestimmten Berufsgruppen. Wir stützten uns vor allem auf narrative und leitfadengestützte biographische Interviews.“

³⁷ vgl. Kalthoff 2004, 133

Wissenschaften eine deutliche Akzeleration in der kulturellen Entwicklung. Globalisierung, Postmoderne und Digitalisierung sind in diesem Zusammenhang die drei zentralen Begriffe, die einen sozialen, ästhetischen und medialen Wandel festschreiben. Eine Schnittmenge dieser drei Dimensionen menschlichen Handelns besteht im Lesen und Decodieren von Informationen. Dies leuchtet bei der letzten Dimension – dem Handeln im Kontakt mit Medien – unmittelbar ein. Mit der ansteigenden Bedeutung der audiovisuellen Medien besonders seit den siebziger Jahren ist ein *medialer Wandel* angezeigt, der sich durch die technischen Innovationen innerhalb des digitalen Sektors mehr und mehr beschleunigt. Der heute umstrittene Begriff der „Fernsehgeneration“ (Peiser 1996) indiziert die steigende wissenschaftliche Aufmerksamkeit für diese Prozesse. Stichwortartig soll resümiert werden, worin dieser Wandel besteht:

- Die Singularität der Medien weitet sich aus zu einer Integration verschiedener Medien in einem Medienverbund; Ton, Bild, Schrift verschmelzen zu einem Multimedia-Arrangement, das die Linearität der Schrift in einer komplex vernetzten Hypertext-Struktur auflöst
- Mit der Digitalisierung der Medien rückt die Dimension des Interaktiven immer mehr ins Zentrum; Medienhandeln ist damit mehr und mehr aktivisch geprägt
- Die „Verbraucherorientierung“ bringt eine scheinbar paradoxe Nutzertypologie hervor: Individualisierung und Kollektivierung (Uniformierungsdruck der Massenmedien) sind zwei sich ergänzende Haltungen innerhalb der Mediennutzung, der wiederum die Ausweitung des Programmangebots entsprechen³⁸
- Einstmals dominante Medien wie Radio und Fernsehen werden zu Nebenmedien, die eine ständige mediale Kulisse bereitstellen; Parallelnutzung steigt an

Diese hier nur stichwortartig genannten Indikatoren begründen für die Medienwissenschaft und auch für weite Bereiche der Didaktik die These von der „Kultur im Umbruch“ (Welsch 1998). Der Begriff der „Mediengesellschaft“, der die Medienkommunikation als ubiquitäres Totalphänomen definiert, scheint sich besonders in jüngeren Ansätzen mehr und mehr zu etablieren.³⁹ Meist geht es um die Abhängigkeit der Medienindustrie vom Markt und die damit geltende Direktive von der Orientierung am Konsum- und Erlebniswert, die zum Objekt der Kritik werden.⁴⁰ Der quantitative Sprung in der Nutzung der audiovisuellen Medien ist jedoch in den letzten Dekaden zum unbezweifelbaren Faktum geworden: Enkulturation ist heute zu großen Teilen Mediensozialisation, Sozialisation durch die Medien und auch Sozialisation zum Medium. Das Fernsehen vor allem, aber auch Audiomedien wie Hörspielkassetten und in den jüngeren Generationen der Computer über die PC-Spiele sind nicht nur die Primärinstanzen der Mediensozialisation (liegen also zeitlich früher als das Buch), sie nehmen auch in der späteren Sozialisation einen höheren Stellenwert als das Buch ein. Damit konstituieren sich Lebenswelten durch die Tönung der medialen Brille; für viele ist das Fernsehen buchstäblich „magic window“, das Fenster, durch das die Welt be-

³⁸ vgl. Rager / Werner 2004, 356 f.

³⁹ vgl. Rager / Werner 2004

⁴⁰ vgl. Postman 1985, auch Assmann 2004, Hopster 1985

trachtet wird. Die „hirnphysiologischen Untersuchungen [...] der Medienforschung“ (Groebel 1999, 47) erkennen eine neue Qualität des Einflusses der Medien auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit und auf die Konstruktion von Umwelten, denn „wahrscheinlich führt die genetisch disponierte Hinwendung zum Medium zusammen mit einer veränderten Medienumwelt zu einer neuen Verhaltensweise“ (ebd.).

Die Rezeptionsforschung stellt sich nun der Aufgabe, diesen prekären Status des Rezipienten in einer sich immer rascher wandelnden Welt genauer zu erfassen. Der in Verbindung mit der „medialen Totalofferte“ ergehende „information overload“ (Saxer 1999, 34 f.) verlangt nach Strategien der Selektion und des veränderten Umgangs mit Information in einer Kultur im Umbruch; dabei rückt vor allem ein kulturgeschichtliches Novum ins Zentrum der Aufmerksamkeit:

Während wir in der Vergangenheit die Ontogenese innerhalb einer relativ stabilen Kultur betrachten und sie auf Kultur als etwas mehr oder minder Unveränderliches beziehen konnten, verläuft heute die kulturelle Entwicklung schneller als die Ontogenese. Die kulturelle Entwicklung überholt also fortlaufend die individuelle Entwicklung. Diese Erscheinung macht es unmöglich, eine Sozialisationstheorie zu entwickeln, die sich auf Gesetzmäßigkeiten der Interaktion zwischen Kultur und Individuum berufen könnte, die unveränderlich sind und ein gewisses Maß an Vorhersage leisten. (Oerter 1999, 50)

Die Beschreibung der „Interaktion zwischen Kultur und Individuum“ – damit auch die Lese- und Medienforschung – muss also von teilweise stark veränderten Modellen ausgehen; es kann nicht mehr hinreichen, Mediennutzung oder das Leseverhalten in Abhängigkeit von wenigen vorausliegenden Variablen wie Schicht oder Alter, Geschlecht oder schulischer Sozialisation zu betrachten. Das Individuum ist mit seinem sozialen und kommunikativen Handeln in ein umfassendes Netzwerk aus kulturellen, psychischen, sozialen und medialen Relationen eingebettet. Alle Knotenpunkte dieser Verbindungen beeinflussen das aktuelle Medienhandeln, bestimmen die „Um-zu-Motive“ (Schütz) des Handelns und die Entwürfe, die das Handeln steuern. Damit wird deutlich: Lese- und Medienforschung müssen in diesen komplexen Verbund aus Abhängigkeiten eintauchen und diesen Verbund in seinen Wechselwirkungen untersuchen, um Handlungsmotive eruieren zu können. Dabei geht es nicht um einen bloßen Paradigmenwechsel gegenüber den unter 1.1. und 1.2. referierten Theorien; selbstverständlich sind psychische Motivationslagen ebenso wirksam wie sozialer Erwartungsdruck oder Bildungsaspirationen aus dem Herkunftsmilieu. Dennoch: Das konkrete Leseverhalten, die konkrete Mediennutzung ist Resultat des Zusammenwirkens von einer Fülle divergierender und heterogener Einflüsse, die miteinander kovariieren. In diesem Sinne begründet sich „Medienforschung als Kulturforschung“ (Müller-Doohm 1990, 78), und das Lesen erscheint als eine Form des symbolischen Handelns innerhalb eines kulturellen Gefüges, denn es „etablieren sich vielfältige wechselseitige Leistungsbeziehungen zwischen Massenkommunikation und gesellschaftlichen Teilsystemen“ (Sutter 2002, 83).

Zahlreiche Vorschläge bemühen sich um terminologische Schärfe, wenn es um die Umrisse des neuen Forschungsbereichs geht. Müller-Doohm (1990) plädiert für eine „Konstellationsforschung“, diese „impliziert eine Methodologie, die sich auf einen ausgewählten Gesamtbereich der Kultur symbolischer Vermittlungsformen bezieht.“ (98) Sutter (2002) verweist auf die Erfolge der „ethnomethodologischen Konversati-

onsanalyse als Untersuchungsverfahren“ „in Verbindung mit den Cultural Studies“ und „in Anlehnung an die Systemtheorie“ (98 f.). Bei Eggert / Garbe (1995) findet sich im Zusammenhang mit den kultursoziologischen Untersuchungen Bourdieus der Begriff der „Lesekultur-Forschung“, bei der das Interesse darauf liegt, „wie sich das kulturelle Normengefüge der Gesellschaft verändert hat und welche Wertigkeit von ihren Mitgliedern der Lesekultur zugesprochen wird, ablesbar u.a. an den Diskrepanzen zwischen normativen Vorstellungen und tatsächlichem Leseverhalten.“ (21) Diese offene Liste an Vorschlägen zur Formierung einer neuen Methodologie wäre beliebig fortzusetzen, denn nach der gestiegenen Aufmerksamkeit für qualitative Verfahren und dem Theorieimport der Cultural Studies scheint fast mit jeder Untersuchung eines kulturellen Sektors eine eigene Methode zu entstehen.

Ein genauer Blick kann jedoch alsbald auf wesentliche Korrespondenzen im Methodenpluralismus verweisen. Dabei geht es zunächst um zwei dominante Untersuchungsfelder:

Les- und Medienforschung sind integrative Bestandteile einer Erforschung des kulturellen Handelns; sie sind dem entsprechend nicht qualitativ getrennt. Nur in der wechselseitigen Einflussnahme und vor allen Dingen in ihrer Komplementarität sind sie zu betrachten. Die Kompetenzforschung betont, das Buch sei „eines der wesentlichen Medien“, denn „Medienkompetenz kann als übergeordnete Kategorie der spezifischer gedachten Lesekompetenz ausdifferenziert werden“ (Rosebrock / Zitzelsberger 2002, 158). Außerdem umfasse Medienkompetenz „konkretere Teilkonzepte von der print literacy“ (Groeben 2002, 160). Auch die Tatsache, dass alle Studien der letzten Jahre hervorheben, dass es eine deutliche Korrelation zwischen extensiver Buch- und extensiver Mediennutzung gibt, fordert „die langfristige Perspektive eines integrativen Konzepts“ (Tulodziecki 1995, 31). Diese Integration bezieht sich in der aktuellen Forschung besonders auf den Stellenwert des Computers innerhalb des kulturellen Handelns; dabei ergeben sich zahlreiche konkrete Forschungsprobleme. Auf eines weist Bremerich-Vos bereits 1989 hin: „Wie fällt ein empirischer Vergleich zwischen traditionellen und neuen, am Rechner gewonnenen Schreiberfahrungen aus?“ (1989, 76)⁴¹

Als zweites Untersuchungsfeld ist *die dialektische Beziehung zwischen Selbst- und Fremdsozialisation* abzustecken. Die Sozialisationsforschung der letzten Jahre akzentuiert den Eigenanteil des Heranwachsenden an Sozialisationsprozessen; die Vorstellung des passiven, reaktiven, den Institutionen ausgelieferten Individuums ist Vergangenheit. Die relativ frühen Bemühungen der Heranwachsenden um eine eigenständige Eingliederung und eine Positionierung im sozialen System werden oft als Reaktionsbildung auf den sozialen Wandel begriffen. Ferner wurde im Anschluss an das konstruktivistische Paradigma deutlich, dass die Wahrnehmung und damit die Konstruktion der Lebenswelt den Eigenleistungen des Subjekts geschuldet ist – es entstand die Rede vom „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (Hurrelmann).⁴² Traditionelle Sozialisationskonzepte behalten dennoch ihre Gültigkeit, denn die Gesellschaft und vermittelnde Institutionen wie Familie und Schule stellen Deutungsmuster bereit, de-

⁴¹ vgl. zu Forschungsdesiderata vor allem Eggert / Garbe 1989, 157 ff.

⁴² vgl. zu den Kontroversen um das Konzept der Selbstsozialisation Zinnecker 2000 und Hurrelmann 2002, einfürend Zimmermann 2003, 75 ff., weitere Literatur vgl. Kap. 5.3.2.

nen sich die Heranwachsenden selektierend zuwenden. Damit wird deutlich, was Dialektik in diesem Zusammenhang meint: Das kulturelle Handeln des Subjekts ergibt sich als Synthese aus Eigenbestrebungen hin zu einem vorgängig Bestehenden, das man sich anverwandelt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Stellenwert der Bildung, ist doch vor allem das Leseverhalten nach wie vor milieuspezifisch markiert. Bildung ist solch ein vorgängig Bestehendes, ein sozial hoch determiniertes, erwünschtes Merkmal mit ausgeprägtem Durchsetzungsvermögen. Auf diese Zusammenhänge wiesen bereits Eggert / Garbe (s.o.) hin, und Oerter betont:

Trotz des dramatischen kulturellen Wandels in den letzten hundert Jahren zeigen sich immer wieder ähnliche Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen, besonders Schichtunterschiede, die im Sinne der beruflichen Chancen, des Bildungsniveaus, ja selbst der Gesundheit eine Benachteiligung der Unterschicht bedeuten. Auch neueste Befunde zur Mediennutzung weisen immer wieder in die gleiche Richtung. Die Forschung zur Lesesozialisation sollte diese erstaunliche Starrheit gesellschaftlicher Verhältnisse und Möglichkeiten ihrer Überwindung in den Blick nehmen. (Oerter 1999, 50)

Wenn somit das „Bücherlesen [...] extrem bildungsabhängig“ (Hurrelmann 1990, 8) ist, gilt es, die Mechanismen der Tradierung der Buchkultur mit Blick auf die AV- und digitale Medienkultur zu untersuchen. Es stellen sich die übergeordneten Fragen: Wie funktioniert Bildung in der derzeitigen Gesellschaft, wie entstehen Bildungszuschreibungen, welche Rolle spielt dabei das Lesen? Denn „das Lesen selbst ist eine Form kulturellen Verhaltens und daher an soziale Kontexte, ihre Beziehungsmuster und Sinngehalte gebunden“ (Hurrelmann 1990, 9). Die sprunghaft angestiegenen Umfragewerte bezüglich des Bildungs- und Informationslesens⁴³ zeigen, dass das Leseverhalten im direkten Zusammenhang mit hoch gehandelten Bildungswerten steht, ein für die aktuelle gesellschaftliche Lage kaum erforschter Bereich.⁴⁴

Diese beiden Untersuchungsfelder – integrierte Lese- und Medienforschung und Dialektik der Selbst- und Fremdsocialisation – weisen eine gemeinsame Schnittmenge auf, die überhaupt grundlegend für die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Sozialforschung ist. *Kultur ist symbolisch konstituiert*, darauf machen Cassirer⁴⁵ und Mead⁴⁶

⁴³ vgl. Kap. 4.1.

⁴⁴ vgl. z.B. Maase 1994: „Auf veränderter Grundlage gehen jedoch die Distinktionskämpfe weiter; das Fallen alter Ausgrenzungen verlangt geradezu nach der Produktion neuer Unterscheidungen. Nur die grobschlächtigen Instrumente der Umfrageforschung zeigen Übereinstimmung an, wo das Spiel der Distanzierungen in vollem Gange ist.“ (25) Maases Überlegungen aber „können sich nur auf einige Beobachtungen und theoretische Versuche zur modernen popular culture stützen, aber nicht auf einschlägige empirische Studien.“ (27)

⁴⁵ Als den „Gegenstand der Kulturwissenschaft“ bestimmt Cassirer „den Mythos, die Sprache, die Religion, die Dichtung“ (1994, 10), sie markieren das „Leben in ‚Bedeutungen‘“ (14). „In den ‚symbolischen Formen‘ [...] ist das Werden und Wirken des einzelnen in ganz anderer, tief eingreifender Weise mit dem des Ganzen verknüpft.“ (126) So lebt der Mensch „in einem symbolischen und nicht mehr in einem bloß natürlichen Universum“ (1960, 39), er ist das „animal symbolicum“ (40).

⁴⁶ „Intelligentes Verhalten“ bedeutet auch für Mead (1973, 161) „Symbolisation“, wobei „solche Symbole, wie sie aus unserem gesellschaftlichen Verhalten, aus der Übermittlung von Gesten, entstehen“ (163), sprachlich strukturiert sind. Mead schlussfolgert: „Geistigkeit ist jene Bezie-

schon früh aufmerksam.⁴⁷ Wenn Kultur so „die Gesamtheit symbolischer Formen“ (Müller-Doohm 1990, 79) ist,⁴⁸ diese symbolischen Formen sich in der Sprache wie auch in kulturellen Institutionen und Traditionen sedimentieren, bedeutet dies ein Zusammenwachsen der Wissenschaften, die sich mit der Bedeutung dieser symbolischen Formen und ihrer Deutung beschäftigen.⁴⁹ Die Kulturwissenschaft wird so zu einer Integrationswissenschaft, die sich mit den einzelnen Erscheinungen der Symbolisierungstätigkeit des Menschen befasst. Ihre Methoden wendet sie gleichermaßen auf alle diese Erscheinungen an; schon von daher wird klar, dass beispielsweise Literatur und Medien unter einem Blickwinkel betrachtet werden.

Mit Bezug auf die Aufgabenfelder der Leseforschung ist also zusammenzufassen: Der mediale, soziale und ästhetische Wandel der letzten Dekaden löst einen kulturellen Wandel aus, der bewirkt, dass die (kulturelle) Phylogenese die (individuelle) Ontogenese überholt. Lese- und Medienforschung erkennen, dass das Leseverhalten und die Mediennutzung nicht mehr singulären Determinanten unterworfen sind. Ein veränderter Begriff von Kultur – Kultur als semiotisches Phänomen, als symbolhaft konstituiert – bringt neue Methoden der Analyse kulturellen Handelns hervor. Kulturelles Handeln (damit auch das Lesen und die Mediennutzung) ist somit eine symbolisch verfasste Praktik, die in ihrer Gesamtheit (Integration von Lese- und Medienforschung) im Zusammenhang mit sozialen und kulturellen wie auch individuellen Prozessen (Selbst- und Fremdsocialisation) untersucht werden muss.

Es stellt sich abschließend die Frage nach einer veränderten Methodik, mit der der hochkomplexe Gesamtbereich Kultur genauer erfasst werden kann. Gerade im Bereich der Methodologie ist in den letzten Jahren eine unüberschaubare Bandbreite an Methoden der empirischen Sozialforschung diskutiert worden. Ein natürlicher Prozess, bedenkt man, dass das Forschungsobjekt Kultur sicher nicht unter einem einzigen methodischen Paradigma zu erfassen ist. Jedoch finden sich einige Gemeinsamkeiten vieler Ansätze, die hier kurz vorgestellt werden, denn sie bilden die methodologische Basis meiner Untersuchung:⁵⁰

- Der Verzicht auf den Methodenmonismus führt zur *Triangulation* verschiedener Methoden; dies kann die „Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung“ (Flick 2003b), kann aber auch Verbindung mehrerer qualitativer Me-

hung des Organismus zur Situation, die durch Symbole vermittelt wird“ (166); „Geist“ müssen wir „daher so verstehen, daß er aus dem gesellschaftlichen Prozeß erwächst“ (174).

⁴⁷ vgl. zur Bedeutung der Symbolik in der Kultur Hoffmann 2001

⁴⁸ vgl. auch Soeffner 1988, 12: „Kultur [...] ist [...] jener Bedeutungsrahmen, in dem Ereignisse, Dinge, Handlungen, Motive, Institutionen, und gesellschaftliche Prozesse dem Verstehen zugänglich, verständlich beschreibbar und darstellbar werden.“ – auch Knorr-Cetina 1988, 29: „Kultur-analyse [...] ist die Analyse der symbolischen Konstitution und sozialen Organisation dieser Welt.“

⁴⁹ Das Forschungsgebiet Kulturwissenschaft ist mittlerweile auch durch die Integration zahlreicher Nachbarwissenschaften zu einem unüberschaubaren Feld angewachsen, daher an dieser Stelle nur wenige einführende Hinweise: Zur Geschichte der Kulturwissenschaft Kittler 2000, zur Begriffsklärung „Kultur“ Luhmann 1995a. Einführend Böhme / Scherpe 1996, Böhme / Matussek / Müller 2000, auch Assmann 1999, Konersmann 1998. Pethes / Ruchatz 2001 legen ein Lexikon vor.

⁵⁰ vgl. zur näheren Diskussion Kap. 3.3.

thoden bedeuten. Auch aus verschiedenen Quellen stammende Daten können trianguliert werden.

- „Die Analyse des Symbolischen setzt eine deutend verstehende, eine rekonstruktiv interpretative Methodologie voraus, weil die symbolische Realität selbst sinnhaft ist.“ (Müller-Doohm 1990, 82) Rein quantitative Methoden reproduzieren in dieser Sichtweise lediglich die symbolische Realität, durchdringen sie aber nicht mit dem Ziel der Analyse ihrer Entstehungsbedingungen und ihrer Funktionsweise. Qualitative Methoden – „deutend verstehende“ Methoden – können dies im besten Fall leisten.
- Die Ordnungen, „in welche sich der jeweilige Erfahrungszusammenhang gliedert“, nennt Schütz „*Schemata unserer Erfahrung*“ (1974, 109), oft auch als *Deutungsmuster* (Meuser / Sackmann 1992), *Orientierungsmuster* (Bohnsack), oder *Habitus* (Bourdieu) etikettiert.⁵¹ In diesen, dem Subjekt unzugänglichen, Schichten des Denkens lagern sich kulturelle Wissensbestände und Handlungsnormen ab, die oft auf die jeweilige kulturelle Tradition verweisen. Diese gilt es, analytisch zu erfassen.
- Solche Analysetechniken sind meist *biographisch-erschließend*. Mit Hilfe von *narrativen* Interviews (in der Leseforschung: Lektürebioographien, in der Medienforschung: Medienbioographien) bemüht man sich, den individuellen Konstruktionen der Bioographien nachzuspüren und zu erkennen, inwieweit und an welchen Stellen diese durch kulturelle Determinierungen bestimmt sind.⁵²

⁵¹ vgl. Lüders / Meuser 1997, Wiedemann 1985

⁵² vgl. Luger 1989, Graf 1997, Eggert / Graf 1995, Graf 1995, Marotzki 1997, Kübler 1982, Hickethier 1982

2. Zielsetzung: Literarische Bildung und Kultur

Wie neunzig Prozent der Menschheit, glaubte auch er, das gutausgestattete Abschlusszeugnis seiner letztbesuchten Schule sei ein Lebenshöhepunkt. So halten es die meisten Menschen, daß es zum Verrücktwerden ist. Sie gehen aus der Schule heraus und bleiben stehen und strengen sich nicht mehr an. Und fallen in sich, wie gesagt werden kann, zusammen.

Thomas Bernhard, Auslöschung

2.1. Die wissenssoziologische Dimension in der empirischen Literaturdidaktik: Das Beschreibungsmodell

In diesem Kapitel geht es um die genaue Darlegung des den nachfolgenden Untersuchungen zu Grunde liegenden Beschreibungsmodells. Es wird die Frage beantwortet, welcher wissenschaftstheoretischen Perspektive der Blick auf die soziale Wirklichkeit, der die Analysen des zweiten Teils dieser Studie steuert, geschuldet ist. Kapitel 2.1.1. wird sich mit dem *wissenssoziologischen* Konstruktivismus beschäftigen, dabei werden sowohl soziale als auch mediale Konventionen der Konstruktion sozialer Realität in den Blick rücken. Die Formulierung von Forschungsdesiderata am Schluss des Kapitels leitet dann zu einer wissenschaftstheoretischen Diskussion der Aufgabefelder der Deutschdidaktik über; es zeigt sich, dass gerade die empirische Deutschdidaktik ein heuristisches Instrumentarium bereitstellt, um die beiden Modi von Konventionen über die Schlüsselstellung des Lesens in ein angemessenes Verhältnis zueinander zu rücken (Kapitel 2.1.2.). Kapitel 2.1.3. beschäftigt sich dann abschließend mit der zentralen Frage des *wissenschaftssoziologischen* Konstruktivismus: Wie geht besonders die Soziologie mit der Tatsache um, dass sie zum einen ein Teilbereich der zu beschreibenden Wirklichkeit, und zum anderen eine Instanz der Konstruktion von wissenschaftlichen Fakten ist?

2.1.1. Der soziale Konstruktivismus

Der soziale Konstruktivismus, wie er sich vor allem bei Berger/Luckmann äußert, fußt auf den Grundannahmen des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, der in radikalen und gemäßigten Versionen den szientifischen Diskurs seit den 80er Jahren transdisziplinär prägt. In philosophiehistorischer Perspektive reicht die Tradition noch weiter. Es sollen in diesem Kapitel aber weder die erkenntnistheoretische Tradition, noch die zeitgenössischen Debatten um das konstruktivistische Paradigma referiert werden, da sich das Augenmerk in erster Linie auf den sozialen Konstruktivismus richtet. Es mag daher hinreichen, in aller Kürze auf die prominentesten Theorieansätze in den verschiedenen Disziplinen hinzuweisen.

Maturana / Varela konnten 1987 belegen, dass aus *kognitionsbiologischer* Sicht das Erkennen in großen Teilen im Wahrnehmungsapparat selbst stattfindet, dass also der

„Außenhalt“ dieses Wahrnehmungsapparates von der neuronalen Konstruktionstätigkeit überschattet wird. Unter dem Einfluss der Neurowissenschaften¹ (Roth, von Glasersfeld) und der Hirnforschung formierte sich der *Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, in dem die Wirklichkeit als konsensueller Bereich, der Mensch als autopoietisches System und die Bedeutung als kontextuelle Relation gesehen werden (Schmidt 1990, 1992). Für die *Literaturwissenschaft* zeigte sich besonders der Teilbereich der Verstehenstheorie relevant, denn die Zweifel an der immanenten Interpretation der hermeneutischen Wissenschaften bekamen somit ein erkenntnistheoretisches und kognitionsbiologisches Fundament.² Verstehen wird als Konstruktion aufgefasst; Bedeutungsfindung kann damit nicht mehr als ein punktueller Konsens sein, der in veränderten Kontexten seine Wertigkeit verliert. In erster Linie wirkte der Konstruktivismus auf die *Systemtheorie* ein; Niklas Luhmanns Schrift *Soziale Systeme* (1987) knüpft an „fachfremde, interdisziplinär erfolgreiche Theorieentwicklungen“ (11) an, nämlich an eine „Theorie selbstreferentieller, ‚autopoietischer‘ Systeme“.³ Auch hier gilt die Konsequenz:

Erkenntnis selbstreferentieller Systeme ist also eine emergente Realität, die sich nicht auf Merkmale zurückführen läßt, die im Objekt oder im Subjekt schon vorausliegen (und um es nochmals zu versichern: was nicht ausschließt, daß Systeme ihre Umwelt auch mit selbstgemachten analytischen Schemata beobachten und kategorisieren können, zum Beispiel die Motorräder auf der Isle of Man zählen können). Diese Einsicht sprengt, ohne daß die Möglichkeit von vorgegebenen Merkmalen und von systemrelativen Umweltprojektionen bestritten würde (sie bleibt vielmehr vorausgesetzt), die Subjekt/Objekt-Schematik der Erkenntnistheorie. (Luhmann 1987, 658)

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf die zahllosen Verästelungen der Systemtheorie und die Rekurse auf den Konstruktivismus in den Einzelwissenschaften hinzuweisen; die Systemtheorie hat sich mittlerweile zu einer Metawissenschaft mit Universalitätsanspruch entwickelt, obwohl ihr Anspruch zunächst nur der einer Gesellschaftstheorie war. Luhmann und auch Parsons gehen von einer Prävalenz des Sozialen aus; dieses Soziale ist allerdings keine dem Subjekt vorausliegende Entität, es ist vielmehr ein Konstrukt, eine viable Konvention, eine Ablagerung des verfügbaren Wissens, das der gemeinsamen Bewältigung der Existenz dient.

In diesem Punkt konvergiert die Systemtheorie mit dem sozialen Konstruktivismus der Prägung von Berger / Luckmann. Ihre Untersuchung *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (1980) macht diese soziale Realität zu einem Untersuchungsobjekt der Wissenssoziologie. Berger / Luckmann schildern, wie sich das Wissen in gesellschaftlichen Institutionen ablagert, die fortwährend legitimiert werden, indem ihnen „die Würde des Normativen“ (100) verliehen wird. Über Sozialisations- und Internalisierungsprozesse wird diese soziale Ordnung des Wissens bewahrt und routinisiert. „Interpretationsgemeinschaften“ (Radway)⁴ sorgen für die Konservierung des Wissens

¹ vgl. Roth 1990

² vgl. Flacke 1994, Scheffer 1992, Rusch 1992

³ vgl. auch Luhmann 2001a

⁴ Mit Wittgenstein wäre auch von einer „Lebensform“ zu sprechen; in den *Philosophischen Untersuchungen* zeichnet Wittgenstein das Modell einer solchen Lebensform in der Gemeinschaft zwischen Maurer und Geselle nach. Der Begriff „Interpretationsgemeinschaft“ stammt von Janice

und seine Weitergabe; dies können Agenten der Institutionen sein (vor allem natürlich der Bildungsinstitutionen), die Interpretationsgemeinschaft kann aber auch in Teilen koextensiv mit sozialen Milieus sein.⁵ Darin ist nun auch die Koexistenz konkurrierender Weltbilder in einer Gesellschaft begründet: Interpretationsgemeinschaften errichten gemeinsame Hierarchien ihrer Weltordnung, diese sind dabei oft vermittelt über die Medien (s. unten).⁶ Die Wissenssoziologie weist zahlreiche Überschneidungen mit der *Diskurstheorie* auf; nicht zufällig übernehmen die Cultural Studies in ihrer Formulierung der diskursanalytischen Methoden der Sozialforschung heute Begrifflichkeiten aus beiden Bereichen, dem der Wissenssoziologie und dem der Diskurstheorie.⁷ Die Diskursanalyse Foucaultscher Provenienz bemüht sich um den Aufweis der gesellschaftlichen Prozeduren, die die Distribution des Wissens reglementieren, indem sie das Wissen bereits in seiner Produktion kontrollieren, das Wissen klassifizieren und regeln, wer das Wissen verbreiten darf. Foucault möchte „analysieren, wie jene Entscheidung zur Wahrheit, in der wir gefangen sind und die wir ständig erneuern, zustande gekommen ist“ (Foucault 1996, 39), und er möchte „ein positives Unbewußtes des Wissens enthüllen: eine Ebene, die dem Bewußtsein des Wissenschaftlers entgleitet und dennoch Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist“ (Foucault 1995, 11f.). Das Wissen ist somit wie die Wahrheit ein Produkt des Diskurses, der deren Ordnung und Verteilung diktiert.

Aus den wissenschaftstheoretischen Basisannahmen der Diskurstheorie und des sozialen Konstruktivismus ergeben sich zwei Thesen, die das Beschreibungsmodell der sozialen Wirklichkeit, wie es die Analysen dieser Arbeit bestimmt, prägen.

- Wahrheit ist nicht zugänglich; die Momentaufnahme der sozialen Wirklichkeit, wie sie sich aus der Analyse von Dokumenten ergibt, spiegelt den punktuellen, historisch relativen Konsens einer „konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft“ (Mannheim).
- Das Wissen der Erfahrungsgemeinschaft nimmt eine soziale Funktion ein; es dient also Zwecken, die nicht aus diesem Wissen heraus ableitbar sind, denn das Wissen lässt sich nur „durch seine Viabilität bestimmen, das heißt, inwieweit das Bild oder Modell dem Subjekt ermöglicht, sich in der Welt zurechtzufinden und in ihr zu handeln“ (Flick 2003, 154). Es versteht sich, dass dabei Distinktionsstrategien (zur Identitätsverstärkung) und Machtverhältnisse eine relevante Rolle spielen.

Radway, die in ihrer bekannten Studie Frauen einer US-Kleinstadt in ihrem Umgang mit Liebesromanen untersuchte (vgl. Hepp 1999, 204 ff.).

⁵ zum Milieubegriff s. Kap. 2.3.

⁶ Mannheim erläutert diesen Prozess der gegenseitigen Weltversicherung beim Zustandekommen von gruppenspezifischen Weltbildern, die hier „konjunktive Erfahrungsgemeinschaft“ und deren „Erkennen“ genannt werden. Vgl. Mannheim 1980, 211 ff.

⁷ vgl. Winter 1997a, Winter 2003, Keller 1997, Hepp 1999. Allerdings kritisiert Keller (2001) ein „zentrales Defizit“ (120) der Wissenssoziologie in der Tradition Berger / Luckmanns: Diese beschränke sich auf das soziale „Allerweltswissen“ und vernachlässige „Formen kollektiver Wissensproduktion und -vermittlung“ (ebd.). Letzteres könne nur über die Integration der Foucaultschen Diskursanalyse in die Wissenssoziologie gewährleistet werden (vgl. dazu Kap. 3).

Wenn man diesen beiden Thesen zustimmt, muss für die mediatisierte Gesellschaft der Gegenwart eine weitere, ergänzende Perspektive berücksichtigt werden. Diese Perspektive ist die des Mediums, das das Wissen transportiert und es den Subjekten zugänglich macht. Seit McLuhan macht die Medientheorie darauf aufmerksam, dass das Medium nicht einfach nur im Sinne des informationstheoretischen Kommunikationsmodells Inhalte über Codes an einen Empfänger weiterleitet. Ein Medium nimmt darüber hinaus weitere wichtige Funktionen ein: Es präsentiert Information und prägt Wahrnehmungsweisen, daher ist es nicht – wie in den einfachen Modellen impliziert – gleichgültig, *welches* Medium eine Information weitergibt. Im genetischen Prozess der Formierung von sozialem Wissen beim Aushandeln von Bedeutungen zwischen den Mitgliedern einer Interpretationsgemeinschaft spielen die Medien, mit Hilfe derer dieses soziale Wissen verhandelt wird, eine bedeutende Rolle.⁸ Luhmanns Untersuchung zur *Realität der Massenmedien* geht so von der Frage aus „Wie konstruieren Massenmedien Realität?“ (Luhmann 1996, 20) Besonders im Falle der Unterhaltung wird deutlich: Medien verdoppeln die Realität, sie setzen „eine eigene Welt frei, in der eine eigene fiktionale Realität gilt“ (98).⁹ Luhmann kommt zu dem Schluss, dass die Massenmedien „operativ geschlossene Systeme“ sind, die „ihre Realitätsindikatoren auf der Ebene ihrer eigenen Operationen erzeugen“ (159). Es ergibt sich eine bedeutsame Konsequenz aus dieser Annahme der Ausdifferenzierung der Medien in ein eigenes gesellschaftliches Teilsystem:

Die Realität der Massenmedien, das ist die Realität der Beobachtung zweiter Ordnung. Sie ersetzt die Wissensvorgaben, die in anderen Gesellschaftsformationen durch ausgezeichnete Beobachtungsplätze bereitgestellt wurden: durch die Weisen, die Priester, den Adel, die Stadt, durch Religion oder durch politisch-ethisch ausgezeichnete Lebensformen. Die Differenz ist so krass, daß man weder von Verfall noch von Fortschritt sprechen kann. Auch hier bleibt als Modus der Reflexion nur die Beobachtung zweiter Ordnung, nämlich die Beobachtung, daß eine Gesellschaft, die ihre Selbstbeobachtung dem Funktionssystem der Massenmedien überläßt, sich auf eben diese Beobachtungsweise im Modus der Beobachtung von Beobachtern einläßt. Das Ergebnis dieser Analysen läßt sich unter dem Begriff *Kultur* zusammenfassen. (Luhmann 1996, 153 f.)¹⁰

Luhmann definiert auch an anderer Stelle, was „Beobachtung zweiter Ordnung“ auf sozialer Ebene im Kontext der Systemtheorie bedeutet: Beobachtungen zweiter Ordnung zu machen, heißt, Gegenstände als kulturelle Phänomene zu betrachten. Die Ent-

⁸ Ein illustratives Beispiel liefern die Daily Talks, in deren Fall die neuere Forschung (Herzinger 1998, Mikos 1998, Mikos 2001) davon ausgeht, dass sie eine Plattform, ein Forum (im eigentlichen Sinne des Wortes) für das Aushandeln des gesellschaftlich akzeptierten Guten darstellen. Dass hier – anders als im Falle der hellenischen Stadtstaaten – das Medium einen gravierenden Anteil an der Formierung des Guten hat, ist offensichtlich: Moderatoren, Kamertechniken, überhaupt sämtliche mediale Präsentationsformen und natürlich die ökonomischen Interessen des Senders prägen das Ergebnis der „Debatten“ maßgeblich.

⁹ Selbstverständlich gelten diese Thesen für alle Medien, also auch für die Printmedien.

¹⁰ Zu dieser Funktionsübernahme der Medien vgl. z.B. Reichertz 1998, der zeigt, wie eine Surprise-Show die Selbstinszenierung des Mediums Fernsehen als Religionsstifter betreibt.

stehung von Kultur ist direkt mit diesem Beobachtungsmodus verbunden.¹¹ Kultur- und wissenssoziologische Untersuchungen müssen also bedenken, dass Kultur und Medien in der mediatisierten Gesellschaft in heuristischer Absicht nur schwer voneinander zu trennen sind, ja mehr noch, dass die zentrale Wahrnehmungsweise – die Beobachtung zweiter Ordnung – durch die Medien eingeübt wird.

Zahlreiche Studien zur Medienrezeption der Gegenwart reflektieren diese Verhältnisse. So hebt Kutschera „einen zunehmenden Einfluß von symbolisch vermittelten Medienschemata auf die Umwelt- und Lebensweltwahrnehmung“ hervor (2001, 166). Ferner sei „die Konstruktion von Wirklichkeiten mehr und mehr von den Medien beeinflusst“ (167) und „Medienerfahrungen prägen in entscheidendem Maße die Ausprägung von Verhaltens- und Handlungsmustern, von Grundeinstellungen und Vorstellungen von unserer Um- und Lebenswelt und sich darin generierender Moral-, Wert- und Normvorstellungen sowie Wahrnehmungsmuster.“ (ebd.) Nimmt man die Ausführungen Luhmanns und Kutscheras ernst, ist den beiden ersten oben angegebenen Items zur Konkretisierung des Beschreibungsmodells der vorliegenden Arbeit ein dritter hinzuzufügen:

- Das soziale Wissen (auch die Deutungs- und Orientierungsmuster) der Interpretationsgemeinschaft ist zumindest in Teilen medial vermittelt; die Kultur einer sozialen Gemeinschaft ist Resultat eines Aushandlungsprozesses, der sich zu großen Teilen in den Medien abspielt.

Aus diesen drei konstitutiven Faktoren (die Unzugänglichkeit der Wahrheit, die soziale Funktion des Wissens, die mediale Vermitteltheit des Wissens) ergeben sich die Aufgabenfelder einer empirischen Arbeit, die sich der Beschreibung und Deutung eines Teilbereichs der Gegenwartskultur widmet, ohne dabei normsetzend tätig zu werden. Eine solche Arbeit muss *erstens* die wesentlichen *vorhandenen Wissensbestände eruieren*, die für das zu bearbeitende Feld (also die Rolle des Lesens) relevant erscheinen. Da es hier vor allem um Wahrnehmungsweisen der Realität geht, ist eine Analyse der Deutungs- und Orientierungsmuster der Interpretationsgemeinschaft, um die es gehen soll,¹² unabdingbar. Eine solche Arbeit muss *zweitens* eine *Einbettung dieser herauspräparierten Wissensbestände in die synchronen und diachronen Kulturprozesse* leisten.

Was bedeutet das für den konkreten Argumentationsverlauf? Eine Einbettung in *synchroner* Hinsicht steht in Verbindung mit den Zielen der Rezeptionsforschung und der Kulturosoziologie, wie Karl Mannheim sie definiert. Es geht primär um die Frage: Wie werden Phänomene als kulturelle Phänomene attribuiert? Anders und im Hinblick auf die vorliegende Studie formuliert: Welche Zuschreibungen machen das Lesen zu einem kulturellen Phänomen und welche Funktion hat das Lesen innerhalb des zu beschreibenden kulturellen Segments?¹³ Mit Mannheim wäre diese Fragestellung als „Einstellung auf Funktionalität“ (1980, 71) zu charakterisieren, denn „die Kulturgebilde [stehen] gegenüber dem schöpferisch-individuellen Subjekt in einer Funktionali-

¹¹ Vgl. Luhmann 1995a; vgl. auch Mannheim 1980, 47 ff.: Kultur als Kultur zu betrachten, erfordert die Distanz des Bildungslebens: Nur so wird „das Kultursein der Gebilde mit ihrem primären Sein miterlebt“ (48).

¹² s. Kap. 2.3.

¹³ vgl. auch die Fragestellung bei Luhmann: „Wer vergleicht in welchem Interesse?“ (1995a, 38)

tätsbeziehung“ (77). Friedrich Tenbruck formuliert die Ziele der Kulturosoziologie und kommt zu einem Verständnis von „repräsentativer Kultur“. Auch im Zeitalter der Pluralisierung, so Tenbruck, sei die moderne Gesellschaft und ihre Lebenswelt von einer bindenden „repräsentativen Kultur“ geprägt, „die auf der Arbeit von Intellektuellen beruht“ (Tenbruck 1996, 120). Diese schlage sich nieder in „kollektiven Dispositionen“, die von „sozialen Gruppen getragen werden, die sich aufgrund von Ideen formiert haben, welche von der repräsentativen Kultur erzeugt“ wurden (121). Eben diese Dispositionen gelte es mit den Methoden der Kulturosoziologie zu erforschen.

Demgegenüber steht die Einbettung in *diachroner* Hinsicht eher im Zusammenhang mit den Zielen der Lesekulturforschung.¹⁴ Hier geht es um die Frage: Wie entsteht die Attribution eines Phänomens als kulturelles Phänomen? Also: Wie und mit welchen Funktionen ist das Lesen zu einem kulturellen Phänomen geworden? Diese Frage kann die vorliegende Arbeit nur am Rande thematisieren; die Hinweise auf die zahlreichen vorliegenden Untersuchungen zur Lese-geschichte unterfüttern lediglich eine Argumentation, die sich primär auf die Gegenwartsdiagnose konzentriert (die natürlich ohne ihre historische Dimension unverständlich bliebe).

Diese wissens- und kulturosoziologische Ausrichtung einer Studie über das Leseverhalten entspricht den in jüngeren Publikationen zur Lese- und Medienforschung formulierten Forschungsdesiderata. So moniert Ulrich Saxer (1993), „Studien, die Lesen als gesamtgesellschaftlichen Sachverhalt, als Totalphänomen wenigstens umrißhaft analytisch zu erfassen suchen, [sind] nach wie vor sehr selten“ (331).¹⁵ Böck fordert in ihrer großen Studie zur Funktionsbestimmung des Lesens in der neuen Medienlandschaft:

Wünschenswert wäre eine interdisziplinär angelegte Untersuchung mit einem multimethodischen Design, bei der neben textanalytischen auch ethnographische Methoden zum Einsatz kommen, um subjektive Interpretationen der Mediennutzer und -nutzerinnen im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Lebenswelt und so die individuelle Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Formen des Medienumgangs zu erfassen. (Böck 2000, 197)

Eggert / Garbe stellen einen umfassenden Katalog an Forschungsdesiderata für den Bereich der Literarischen Sozialisation zusammen. Ein gemeinsamer Nenner all dieser Postulate ist darin zu sehen, dass die empirische Leseforschung sich dem kulturellen Kontext öffnen und vor allem den Zusammenhang zwischen Literatur und Medien näher betrachten sollte. Es zeige sich, „daß qualitative Studien zur Veränderung jugendlichen Lesens im Medienverbund ein bislang uneingelöstes Forschungsdesiderat darstellen“ (Eggert / Garbe 1995, 153). „Unter welchen Bedingungen sich im Rahmen heutiger ‚Medienjugend‘ eine *literarische Pubertät* vollzieht, ist bislang noch kaum erforscht.“ (156) Folgerichtig habe sich die „Erforschung literarischer Sozialisation“ der „Reflexion ihrer gesellschaftlichen Bedeutung“ zu stellen (157), wobei die „Buchorientierung relativiert bzw. aufgegeben werden muß“ (160). Buch und audiovisuelles Medium sind als Pole in einem Spektrum der Mediennutzung aufzufassen, wobei die

¹⁴ vgl. zu diesem Begriff Eggert / Garbe (1995, 21): „Im [...] Fall der Lesekultur-Forschung liegt das Interesse vorrangig darauf, wie sich das kulturelle Normengefüge der Gesellschaft verändert hat und welche Wertigkeit von ihren Mitgliedern der Lesekultur zugesprochen wird, ablesbar u.a. an den Diskrepanzen zwischen normativen Vorstellungen und tatsächlichem Leseverhalten.“

¹⁵ Auch die vorliegende Studie kann angesichts der historischen und soziologischen Komplexität des Gegenstands nicht mehr als eine solche umrißhafte Einbettung liefern.

Frage zentral ist, „nach welchen Selektionsmustern wir unter den erdrückenden Möglichkeiten des Medienmarktes [auswählen]“ (161). Damit sind es beispielsweise Funktionsverschiebungen in der Literatur- und AV-Mediennutzung, deren Erforschung bislang nur in Ansätzen erfolgt ist. Die Perspektive der Deutschdidaktik setzt den Akzent jedoch eher auf das Leseverhalten¹⁶ im Medienverbund; pointiert stellen sich die Fragen: Wie ist das situative Leseverhalten beschreibbar? Und vor allem: Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen bildet sich literarische Rezeptionskompetenz¹⁷ heraus?

2.1.2. Wissenssoziologie und empirische Leseforschung im Kontext der Deutschdidaktik

Nachdem das Paradigma der Deutschdidaktik als „normsetzender Handlungswissenschaft“ (Müller-Michaels) vor allem unter dem Einfluss der konstruktivistischen Didaktik und dann der empirischen Unterrichtsforschung geschwächt wurde, geht es in den aktuelleren Debatten nun weniger um die Konkurrenz von Norm und Empirie. Vielmehr rückt die Frage nach der Funktion der empirischen Didaktik selbst in den Blick. Dabei sind zwei grundsätzlich divergierende Ausrichtungen zu differenzieren: Die eine sieht die Funktion der empirischen (Unterrichts-)Forschung in der Verifikation literaturdidaktischer (theoretischer) Vorgaben, die andere nutzt die Empirie zur Grundlagenforschung über soziale, historische und kulturelle Kontexte der schulischen Literaturvermittlung.

Die erste Position findet sich beispielsweise in dem von Kammler / Knapp herausgegebenen Band *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Das Manko der Deutschdidaktik liege darin, dass „die von ihr entwickelten neuen Konzeptionen in der Praxis nur selten einer systematischen Überprüfung unterzogen“ (Kammler / Knapp 2002, 2) worden wären, formulieren die Herausgeber programmatisch in der Einleitung. So bliebe es

eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, neue Theorien des Deutschunterrichts zu konzipieren. Ihr Ziel muss aber ebenso die wissenschaftlich – und das heißt eben auch: empirisch – fundierte und gleichzeitig praxisnahe Überprüfung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzeptionen sein. In diesem Sinne versteht sie sich als experimentelle Wissenschaft. (Kammler / Knapp 2002, 3)

Die Methodologie für eine solche Zielsetzung wäre in erster Linie als *Unterrichtsforschung* beschreibbar. Nexus zwischen (entwerfender) Theorie und (verifizierender) Praxis / Empirie bleibt das konkrete Unterrichtsgeschehen und die in ihm zu dokumentierenden Handlungsmuster. Aus diesen heraus gewinnt die Theorie dann neue Impulse für weitere Entwürfe. Dementsprechend sind die Forschungsfelder (unter-

¹⁶ vgl. zum Begriff „Leseverhalten“ das folgende Kapitel 2.2.

¹⁷ Im Unterschied zur bloßen Lesekompetenz (literacy) und zur Lesefertigkeit geht die literarische Rezeptionskompetenz (Eggert) oder auch literarästhetische Rezeptionskompetenz (Rosebrock 2003) über die technische Fertigkeit des Lesens und der Verstehenskompetenzen hinaus. Es geht dabei um fiktionale Texte, die eine erhöhte Eigenaktivität des Lesers erfordern, und um eine ästhetische Sensibilität. Naturgemäß ist dieser Begriff mit kulturellen Normvorstellungen gekoppelt, denn das literarische Lesen steht im Zusammenhang mit literarischer Kultur und deren Tradierung.

rechts)praxisnah und dienen der Vermittlung von Handlungswissen für Lehrende. So geht es beispielsweise darum, „welche Schreibschrift (verbundene Schrift) Kinder in der Grundschule lernen sollen“, oder um die Frage, „wann [...] sollen Wortarten in der Schule vermittelt werden?“ (5) Immer wieder wird auch die Überprüfung des Erfolges produktionsorientierter Methoden gefordert (vgl. 6). Methodologie und Heuristik im Vorgehen und der Zielsetzung der Unterrichtsforschung sind aus zahlreichen Arbeiten bekannt. Ein Beispiel liefert Harro Müller-Michaels mit seinen *Deutschkursen* (1987). Der ausführliche Methodenkommentar (16-36) mit der Vorstellung des Fallstudienkonzeptes und der Angabe des Zieles belegt die These von der unterrichtsforschenden Ausrichtung dieses Konzeptes: „Wenn aus der Fachdidaktik eine pragmatische Philosophie der Fachwissenschaften werden sollte, musste die Dimension der Praxis, die sie reflektiert, unmittelbar wiedergewonnen werden.“ (20) Die vordringliche Methodik solcher Verifikation des theoretisch Vorgedachten ist das Experiment. Dabei werden unter genau definierten Untersuchungsbedingungen und unter dem Einsatz von Kontrollgruppen beispielsweise Unterrichtsmethoden auf ihre Wirksamkeit überprüft.

In den älteren wie den jüngeren Ansätzen¹⁸ wird deutlich, dass die Theorie – also der fachdidaktische Entwurf in Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft – prävalent bleibt, dass die Theorie sich zwar auf einen Diskurs mit der Unterrichtspraxis einlässt, letztlich jedoch, um Konzepte zu überprüfen. Dieser Diskurs bleibt ein der Unterrichtspraxis immanenter, er reflektiert weder die historischen und sozialen Voraussetzungen seines Zustandekommens, noch die dem Unterricht exmanenten Bezugsfelder seiner Akteure.¹⁹ Damit gerät die Unterrichtsforschung in die Gefahr der fachdidaktischen Betriebsblindheit und wird zu einem verkürzten Praxisbegriff verführt. Praxis schrumpft dann zur Unterrichtspraxis und den in direktem Zusammenhang mit dieser stehenden Kontexten z.B. schultheoretischer oder schulpsychologischer Art.²⁰ Eine Unterrichtsforschung, die von einer „normsetzenden Handlungswissenschaft“ in den Dienst genommen wird, wird sich darüber hinaus kaum dem Ideologieverdacht entziehen können, schließlich ist die gesetzte Norm nicht zuletzt politisches Instrument.²¹ Unter Berücksichtigung einer wissenschaftssoziologischen Perspektive wird dieses Zusammenspiel von (theoretischer) Setzung und (empirischer) Verifikation einer Setzung ohnehin zweifelhaft.²²

Mit diesen kritischen Einwänden kommt man zu der zweiten oben formulierten Position, der Empirie als historisch-soziologischer Grundlagenforschung über die Kontexte schulischer Literaturvermittlung. Eine so verstandene empirische Forschung verfäht betont beschreibend und ist um den Aufweis historischer und sozialer Kausalitäten bemüht, welche die Handlungsmuster, die in unterrichtlicher Praxis bedeutsam wer-

¹⁸ zur Programmatik und Historie empirischer Deutschdidaktik vgl. Bremerich-Vos 2002, Bremerich-Vos 1996

¹⁹ Dementsprechend fordert Kämper-van den Boogaart, auch zu berücksichtigen, „was über die außerschulische Sozialisation der Subjekte in die Schule transportiert wird.“ (1997, 3)

²⁰ vgl. die Aufsätze in Kammler / Knapp 2002

²¹ vgl. Kämper-van den Boogaart 1997, 7: „Besetzt nicht eine Wissenschaft [hier die Fachdidaktik, C.D.], die derart Sinn- und Schicksalsfragen mit Antworten ausstattet, illegitim ein Terrain, das eigentlich einem politischen Diskurs vorbehalten ist?“

²² vgl. Kap. 2.1.3.

den, beeinflussen und vielleicht sogar determinieren. Ein Beispiel ist das Lesen: Hier geht es dann nicht um den Entwurf und die Überprüfung theoretischer Modelle zur Leseförderung und zur Vermittlung von Lesemotivation und literarischer Rezeptionskompetenz,²³ sondern um die systematische Erforschung gesellschaftlicher Bezugsfelder, in deren Schnittmenge sich das jeweilige Leseverhalten ereignet.²⁴ Ein anderes Beispiel: Die Kanondebatte. Ziel der historischen Kanonforschung ist es gerade nicht, aus der Unterrichtsforschung heraus durch das normierende Aufstellen von Leselisten eine Vermittlung zwischen Schülerbedürfnissen und kulturellen Anforderungen herzustellen, sondern zunächst einmal die historische Bedingtheit und die soziale Funktion solcher Kanones zu beschreiben.²⁵

Die empirische Deutschdidaktik positioniert sich – folgt man dieser zweiten Perspektive – als empirisch ausgerichtete Vermittlung zwischen dem Literatursystem, das als Bestandteil der Kultur verstanden wird, und dem Literaturunterricht. Literaturunterricht aber – und dies ist der entscheidende Akzent, der diese Form von Empirie von der Unterrichtsforschung unterscheidet – wird verstanden als „ein Spiegel der zentralen kulturellen Wertungen und Schöpfungen eines Volkes als auch [als] die wichtigste Prägungsinstanz für die nachfolgende Generation“ (Fend 1981, 128). Es geht hier also gerade nicht um die Herauslösung von Literatur und Unterrichtsgeschehen aus ihren kulturellen, historischen und sozialen Bezugsfeldern, um durch eine solche Herstellung einer idealtypischen Situation eventuelle Kausalitäten in schulischen Handlungsstrukturen aufdecken zu können. Im Gegenteil: Die Komplexität einer solchen Situation vor dem Hintergrund ihrer Verstrickung in die genannten Bezugsfelder kann nicht idealtypisch aufgelöst werden, wenn man sie als Spiegel der Kultur versteht. Die Didaktik betrachtet sowohl das Literatursystem als auch die Strukturen des Bildungswesens in ihrer Einbettung in die Kultur. Achim Barsch betont: „Damit entwickelt die Literaturdidaktik eine dreifache Optik, die permanent zwischen Literatursystem, Literaturwissenschaft und Literaturunterricht wechselt und vermittelt.“ (Barsch 2000, 312) Die empirische Deutschdidaktik versteht sich als Erforschung genau dieser Vermittlungstätigkeit zwischen den gesellschaftlichen Segmenten.²⁶ Hermann Korte betont

²³ vgl. beispielsweise Maiwald 2001

²⁴ vgl. z.B. Kämper-van den Boogaart 1997

²⁵ vgl. Korte 1998, Korte 2002, Korte 2005

²⁶ Eine stark abstrahierende, an die Kommunikationstheorie angelehnte Aufschlüsselung dieser Vermittlungstätigkeit müsste zumindest vier Dimensionen derselben berücksichtigen, wobei von der Sender- und Empfänger-Instanz abgesehen wird, da Vermittlungstätigkeit bedeutet, dass diese Instanzen wechseln. Der vermittelnde Kommunikationsprozess allein ist zum einen zu betrachten in symbolischer Hinsicht, denn kommuniziert werden kulturelle Symbole. Dies verlangt eine kulturwissenschaftliche Sichtweise. Kommunikation verläuft zum zweiten durch Kanäle; hier ist die medientheoretische Perspektive impliziert. Kulturelle Kommunikation ist drittens historisch gewachsen und verlangt dementsprechend den Blickwinkel historischer Forschung. Viertens besitzt die Vermittlungstätigkeit eine deutliche Zielsetzung und verlangt so eine Analyse ihrer sozialen Funktionen. Dies leistet der soziologische Blickwinkel. Empirische Deutschdidaktik als Erforschung der Literaturvermittlung müsste also zusammenfassend soziologisch, historisch, medientheoretisch und kulturwissenschaftlich argumentieren. Sie wäre also auch aus dieser – kommunikationstheoretischen - Perspektive transdisziplinär angelegt, methodisch an Kulturosoziologie und Cultural Studies angelehnt.

mit Blick auf die Aufgabenfelder der historischen Kanonforschung, Literaturdidaktik sei „die systematische Erforschung der Vermittlung von Literatur im kulturellen und gesellschaftlichen Ensemble literaturvermittelnder Instanzen“ (Korte 2002a, 321). Es stellt sich die Frage, wie eine solche Form der Literaturdidaktik wissenschaftstheoretisch zu verorten wäre. Nicht zuletzt ist damit vor allem die Frage nach der Methodologie verbunden. Eine solche empirische Deutschdidaktik jenseits des „Fetisch eines Praxisbezugs“ (Kämper-van den Boogaart) ist situiert zwischen der Kulturosoziologie, den Kulturwissenschaften, den Sozialwissenschaften und der Bildungsforschung²⁷ und übernimmt deren Methodologie.²⁸ Mit den gesellschaftlichen Instanzen der Literaturvermittlung erschließt sie sich einen eigenen Gegenstandsbereich und betreibt Grundlagenforschung, die in einem zweiten Schritt auf Unterricht bezogen werden kann. Eine Didaktik, die lediglich als Handlungs- und Rezeptwissenschaft fungiert, wäre kaum mehr als die Hilfswissenschaft der Fachwissenschaft.²⁹

Somit kann man im Rückgriff auf die Ergebnisse des Kapitels 2.1.1. die Forschungsfelder der empirischen Deutschdidaktik trennscharf abstecken. Der soziale Konstruktivismus ging davon aus, dass zum einen soziale Konventionen, zum anderen mediale Konventionen das Wissen einer Interpretationsgemeinschaft bestimmen. Diese Konventionen gilt es nun, auf die spezifischen Interessensgebiete der Deutschdidaktik zu beziehen. Im Rahmen der vorliegenden Studie erscheinen besonders zwei Teilbereiche relevant:

- Die *sozialen* Konventionen werden über die *Analyse der Rolle und sozialen Funktion der Literatur* innerhalb eines sozialen Milieus sichtbar. Es interessieren besonders die Bildungszuschreibungen, die mit dem Status der (vor allem belletristischen) Literatur verbunden sind. Das normative Wissen eines sozialen Milieus, das in diesen Bildungszuschreibungen gespeichert ist, entäußert sich vor allem im Unterrichtshandeln und ist damit nicht abzutrennen vom Bildungssystem. Auch die Kanonforschung siedelt sich in diesem Teilbereich an.³⁰
- Die *medialen* Konventionen werden über die *Analyse des Verhältnisses zwischen Literatur und AV-Medien* innerhalb eines sozialen Milieus sichtbar. Nach

²⁷ Oevermann definiert die Ausrichtung der soziologischen Bildungsforschung bereits 1976 als methodische Verbindung von Psychologie und Soziologie mit der Absicht, eine „Theorie der sozialen Konstitution des Subjekts in der Struktur der sozialhistorischen Interaktion“ zu erstellen (Oevermann 1976, 34).

²⁸ Rupp spricht von der „Ausrichtung auf ‚materielle Erkenntnis‘ durch ‚praktisches Forschen‘“ (1987, 20).

²⁹ Die Selbstdeutung der Fachdidaktik verfährt jedoch meist in diesen Bahnen, wenn beispielsweise „die Lesesozialisationsforschung weiterhelfen kann“ „auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser systematischen ‚Aporie des Literaturunterrichts‘“ (Rosebrock 1999, 62). Die eigentlichen Gegenstandsbereiche der Fachdidaktik werden so zum Instrument und Werkzeug bei Problemen der Unterrichtspraxis. Auch bei Kammler / Knapp (2002): „Erkenntnisse der Psychologie, aber auch der Soziologie und anderer Sozialwissenschaften“, Forschungsergebnisse über „die sprachliche Entwicklung und die literarisch-mediale Sozialisation“ fungieren als „Voraussetzungen für den Deutschunterricht“ (4 f.). Auch Rupp (1987) wäre dieser Vorwurf zu machen, die rezeptionspragmatische Methode lediglich im Hinblick auf das unterrichtliche Handeln zu konzeptualisieren.

³⁰ vgl. Korte 1998, 2002, 2002a

Vorderer / Klimmt betrachtet die empirische Leserforschung „die Relation zwischen der (elektronischen, vor allem auch bildbasierten) Mediennutzung und der Lesekompetenz“, damit auch die Folgen „der Medienkonkurrenz für das Lesen“ (2002, 216).³¹

Es ist möglich, diese beiden Teilbereiche in einer übergeordneten Fragestellung zu bündeln. Dabei handelt es sich kaum um ein neues Forschungsfeld, es geht lediglich darum, ein Forschungsgebiet unter einem angereicherten und aktualisierten Blickwinkel neu anzugehen. Ulrich Saxer benennt (im Anschluss an Durkheim) dieses Phänomen, das es neu zu betrachten gilt, mit dem Begriff *Anomie*, „d.h. kulturelle Norm und kulturelle Praxis stimmen [...] immer weniger überein.“ (Saxer 1993, 322). Dieses Verhältnis von kultureller Norm – beziehbar auf die soziale Funktion von Literatur – und kultureller Praxis – beziehbar auf das Verhältnis zwischen Literatur und Medien – ist soziologisch in den Blick zu nehmen und in der veränderten Medienlandschaft neu zu dimensionieren.³² Damit konturiert sich das Aufgabenfeld der *kulturosoziologischen Rezeptionsforschung*, das im Rückgriff auf die unter 1.3. erhobenen Forderungen in Kapitel 3.2. näher bestimmt wird.

2.1.3. Die Einschränkung durch den wissenschaftssoziologischen Konstruktivismus

Mit dem Hinweis auf das prekäre Verhältnis von kultureller Norm und kultureller Praxis reflektiert Saxer auch die methodischen Probleme, die bestimmte, sozial „heiße“ Sachverhalte – also Sachverhalte, die in gravierender Weise mit sozialen Zuschreibungen und Erwartungen verbunden sind – bei der sozialwissenschaftlichen Erhebung mit sich bringen. Denn die Leserforschung steht mehr und mehr vor dem Problem, „daß sie statt, wie geplant, realer Einstellungen unversehens bloß normatives Wissen über das Bücherlesen erhebt“ (Saxer 1993, 321). Der wissenschaftssoziologische Konstruktivismus sucht den Grund für diese Verhältnisse nicht nur im Phänomen der *social desirability*; auch die Untersuchungen selbst haben ihren Anteil an der Konstruktion des sozial Erwünschten.

Es sind zwei wesentliche Folgen des wissenschaftssoziologischen Konstruktivismus für die Verwertung von Forschungsergebnissen zu beachten. Zum einen ist dies die Tatsache, dass wissenschaftliche Objektivität auch in den Naturwissenschaften und den empirischen Sozialwissenschaften in ihrer Reinform nicht existiert. Karin Knorr-Cetina fasst die Ergebnisse ihrer umfangreichen Studie über die *Fabrikation von Erkenntnis* in den Naturwissenschaften wie folgt zusammen:

³¹ Es muss bereits an dieser Stelle auf den Umstand verwiesen werden, dass die Methodologie der vorliegenden Arbeit und ihr konstruktivistisches Beschreibungsmodell keine Diagnosen über das reale Medienhandeln ermöglichen. Die „Erforschung medialer Konventionen“ bedeutet, dass es lediglich um die *Selbstbeschreibungen* des Leseverhaltens und Medienhandelns der Informanten gehen kann. Eine Annäherung an die Realität wäre nur mit ausgreifenden, quantitativen Tests und teilnehmender Beobachtung möglich. Dies jedoch ist *nicht* das Ziel der Arbeit. Es geht mir vielmehr um die Konstruktion des Leseverhaltens und die sich in diesen Konstruktionsweisen offenbarende Deutung kulturellen Handelns.

³² vgl. zum Phänomen der Anomie mit Bezug auf das Leseverhalten Kap. 4.1.

Zunächst stellen sich die ‚kognitiven‘ Operationen des naturwissenschaftlichen Labors als *konstruktive* anstatt deskriptive Operationen dar, wobei diese Konstruktivität als *Entscheidungsgeladenheit* der Fabrikation von Wissen spezifiziert werden kann. Wissenschaftliche Rationalität ist hierbei Entscheidungsrationalität, die aus einer bestimmten Lokalität operiert und diese in Rechnung stellt [...], diese Situiertheit aber auch gleichzeitig durch Entscheidungsverschiebungen (Entscheidungspfade) zeitlich und räumlich erweitert und überspringt. (Knorr-Cetina 1991, 271)

Knorr-Cetina schließt in mancherlei Hinsicht an die wissenschaftskritische Untersuchung Feyerabends (1986) und an die sozialdarwinistische Auffassung von Wissenschaft Toulmins (1981) und auch Kuhns (1996) an; anders als in den Vorgängerstudien belegt sie ihre These von der Konstruktivität wissenschaftlicher Erkenntnis jedoch mit zahlreichen Feldforschungen. Flick (2003) und auch Meinefeld (2003) übertragen diese Thesen, die sich in erster Linie auf die naturwissenschaftliche Erkenntnis beziehen, auf die Methodik der empirischen Sozialforschung. Meinefeld betont die „grundlegende Konstitution des Feldes in Abhängigkeit von dem dem Forscher zu diesem Zeitpunkt ‚verfügbaren Wissensvorrat‘“ (269). Flick verallgemeinert, die „mimetische Transformation bei der ‚Verarbeitung‘ von Erfahrungen der sozialen oder natürlichen Umwelt in textuelle Konstruktionen“ sei „jeweils als Vorgang der Konstruktion zu verstehen“ (159). Jede Stelle des Forschungsprozesses ist damit von Konstruktionsleistungen überschattet; beginnend bei der *Erhebungssituation* (z.B. Interviewlenkung über angereichertes Vorwissen oder Verstärkungseffekte – experimenter-effect, experimenter bias, Halo-Effekt, social desirability³³ – bei erwünschten, „passenden“ Aussagen) über die *Transkription* (Selektivität, dem Forschungsziel angepasste Transkriptionsregeln) bis hin natürlich zur *Auslegung*, die die Ex-ante-Hypothese bestätigen soll und die, mit hermeneutischen Verfahren arbeitend, ohnehin Bedeutungskonstruktion ist, dem *intentional fallacy* (Wimsatt) ausgeliefert.³⁴

Zum zweiten ist besonders im Fall der empirischen Sozialforschung das Problem des *re-entry* von Forschungsergebnissen in Forschungsfelder mit zu bedenken. Damit ist die Einspeisung von Forschungsergebnissen – beispielsweise Umfragewerten – über die öffentlichen Medien in eben diese Öffentlichkeit, die man zu erforschen trachtet, gemeint. Die oben genannten „heißen“ Themen, zu denen auch Bildung gehört, werden in der Ergebnispräsentation meist mit normierenden und auffordernden Kommentaren umstellt, die wiederum schneller internalisiert werden als nüchterne Interpretationen von Statistiken. Dies trägt zur Verstärkung normativer Gehalte und zur Zementierung von Deutungsmustern in bestimmten Soziallagen bei.³⁵

Wie ist nun im Rahmen der empirischen Sozialforschung diesen beiden Vorwürfen zu begegnen? Es wird deutlich, dass im Kontext des konstruktivistischen Paradigmas die-

³³ vgl. Henecka 2000, 174 ff.

³⁴ vgl. ebd.

³⁵ Die Risikoforschung der letzten Jahre konnte zeigen, wie die mediale Präsentationsform von sozialen Ereignissen zu beträchtlichen Fehlkonstruktionen bei der Gefahren- und Risikoeinschätzung der Bevölkerung führte. Ein prominenteres Beispiel des oben genannten Effektes besteht in der Wirksamkeit von Wahlprognosen auf Wahlentscheidungen, die meist als Trendverstärker gesehen werden. Letztlich nähert man sich bei all diesen Beispielen der (konstruktivistischen) Theorie der selffulfilling prophecy (vgl. Watzlawick 1988, 57 ff.).

se Einwände nicht zu entkräften sind, dass die Sozialforschung sie zwar in ihren Analysen und Erhebungen mitreflektiert, jedoch weiß, dass die Forschungslage und die Forschungssituation ein Teil der sozialen Realität ist, welche durch soziale Konstruktionsleistungen formiert wird. Allerdings gibt es ein Argument auf Seiten der konstruktivistischen Wissenschaft, das zumindest in Teilen diese Einwände ernst nimmt. In den letzten Jahren – also seit der erstarkenden Dominanz und Emanzipation des konstruktivistischen Paradigmas – wendet sich vor allem die qualitative Sozialforschung weniger der Realität, als vielmehr den individuellen und kollektiven Konstruktionsleistungen der Gesellschaft zu. Es geht also weniger um das *Was* der erlebten Wirklichkeit als vielmehr um das *Wie* des Erlebens. Damit entfernt sich die qualitative Sozialforschung von der *gelebten* Realität und nähert sich der *erlebten* Wirklichkeit. Der Konstruktivismus wird also ernst genommen. Diese beiden konkurrierenden Positionen entsprechen beispielsweise den 1997 in einem Band veröffentlichten Aufsätzen zur Narrationsanalyse Fischer-Rosenthals (1997) und zur Dokumentarischen Methode Bohnsacks (Bohnsack 1997). Fischer-Rosenthal fordert in methodischer Hinsicht zum Vergleich von Narration (erlebter Wirklichkeit) und (gelebter) Realität auf, um zu überprüfen, ob die „erzählte Lebensgeschichte dann also nur eine ‚Erfindung‘“ (137) sei. Es werden „diejenigen, die Deutungsmuster ohne die Rekonstruktion ihrer biographischen Genese und damit der lebensweltlichen Handlungskonstellationen zu rekonstruieren beabsichtigen“ attackiert, denn diese „nehmen mithin an, Deutungen über Vergangenes unabhängig vom Vergangenen interpretieren zu können“ (137 f.). Dieser Vorwurf trifft auch Bohnsack, der jedoch im Gegensatz dazu von einer „Einklammerung des Geltungscharakters“ spricht und ausführt, dass „die wissenssoziologische Analyseinstellung“ Distanz bewahrt „gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Darstellungen [...] den Geltungskriterien der *Wahrheit* oder der *normativen Richtigkeit* entsprechen.“ (1997, 203) Es ginge gerade um eine Methode, „die auf den Prozeß der (erlebnismäßigen) *Herstellung* von Wirklichkeit“ (ebd.) ziele. Auch Nikolaus Wegmann fordert: „Der Didaktik der Literatur sollte dieser Perspektivenwechsel vom Was auf das Wie weniger schwer fallen“, sie sollte „die offene Frage, *wie* unter den gegenwärtigen Bedingungen wertende Aussagen über die Realität behauptet werden können, *in den Gedanken einer Literarischen Bildung mit hineinnehmen.*“ (Wegmann 1993, 21)

Dieser wissenssoziologischen Ausrichtung, wie Bohnsack und Wegmann sie charakterisieren, schließt sich auch die vorliegende Arbeit an. Damit steht sie – wie auch die Dokumentarische Methode – in der Tradition der „dynamischen Kultursoziologie“, wie sie von Mannheim definiert wurde.³⁶ In dieser geht es um die „Weltanschauungen“, die sich objektiviert in den „Kollektivvorstellungen“ finden (Mannheim 1980, 237):

Die theoretische Leistung des Soziologen besteht also darin, daß er diese zunächst als völlig untheoretisierbar erscheinende Sphäre der Erlebniszusammenhänge ihrer Struktur nach durchzudringen versucht. Kultursoziologische Analyse ist also nicht Analyse der Kulturgebilde, nicht Analyse der sozialen Formationen, sondern Analyse der Struktur der einzelnen Weltan-

³⁶ vgl. Mannheim 1980, 140 ff.

schauungen daraufhin, welche Erlebniszusammenhänge in ihnen kohärent zusammen aufzutreten vermögen. (Mannheim 1980, 104 f.)

2.2. Das Untersuchungsobjekt: „Literarische Bildung“ und „Leseverhalten“

Nachdem mit der Wissenssoziologie und dem Konstruktivismus zwei entscheidende Parameter für das Beschreibungsmodell der vorliegenden Studie klarer umrissen wurden, differenziert dieses Kapitel nun die zentralen Untersuchungsobjekte „Literarische Bildung“ und „Leseverhalten“ weiter aus. Es wird sich zeigen, dass eine verdinglichte Perspektive auf das Untersuchungsobjekt „Literarische Bildung“ in Anlehnung an die methodischen Vorgaben der Wissenssoziologie hier in eine funktionalistische Sichtweise übergeht. Kapitel 2.2.1. beschreibt also die soziologische Perspektive auf den Sachverhalt Literatur und nennt die wesentlichen methodischen Entscheidungen. Diese Perspektive findet ihren Niederschlag dann in den Untersuchungen des Kapitels 5, in dem es um das Verhältnis zwischen Leser und Gesellschaft geht. Der Schlüsselbegriff ist dabei der der „Literarischen Bildung“. Kapitel 2.2.2. nennt mit dem Begriff des „Leseverhaltens“ eine weitere methodische Grundsatzentscheidung. Dieser Begriff bezieht sich auf die Selbstdeutungen des individuellen Nutzungsverhaltens von Literatur und Medien, er beschreibt also das durch die Informanten beschriebene Verhältnis zwischen (literarischem oder medialem) Text und Leser. Die Einzelstudien und Ergebnisse zu diesem Komplex finden sich in Kapitel 6.

2.2.1. Zum Begriff der „literarischen Bildung“

„Ist die Literarische Bildung also nur ein Anachronismus?“, zweifelt Nikolaus Wegmann 1993 (21), sich dabei auf einen didaktischen Bildungsbegriff als „eine Inhalt gebende Lehre“ (19) beziehend. Bildung, oft zitiert als ein deutschsprachiges Unikum oder eine begriffliche Kristallisierung für den „Sonderweg“-Charakter deutscher kultureller Tradition, ist schon immer das Reizwort besonders der fachdidaktischen Diskurse der Geisteswissenschaften gewesen.

Hermann Helmers erschließt den Begriff „literarische Bildung“ im Zusammenhang der Deutschdidaktik systematisch erstmals 1966 in seiner *Didaktik der deutschen Sprache*. Hier differenziert er literarische Bildung in „literarästhetische Bildung“ (bei der Rezeption ästhetischer Literatur im Literaturunterricht) und „literarpragmatische Bildung“ (bei Produktion und Rezeption pragmatischer Literatur) (1972, 299). Literarische Bildung ist verstanden als „Rezeptions-Kompetenz von Literatur“ (298). Obwohl die „literarästhetische Bildung“ neben der Dichtung auch Unterhaltungs- und Reklameliteratur erfasst und sie „jede Diskriminierung eines Teilbereichs ästhetischer Literatur verhindert“ (299), ergibt sich dennoch angesichts der „gesellschaftsbedingten Verdrängung der Kunst (also hier der Dichtung)“ eine „Betonung der Kunst (Dichtung)“ im Unterricht, neben der „unter dem Lernziel der kritischen Rezeption“ auch pragmatische Textsorten behandelt werden können (301 f.). Die bildungsbürgerliche

Wertschätzung der Dichtung um ihrer selbst willen wird bei Helmers mit den kulturpessimistischen Thesen der Kritischen Theorie kaschiert, letztlich bleibt es so bei einer inhaltsdominanten Füllung des Begriffs „literarische Bildung“ mit eben diesen bürgerlich-ästhetischen Normen.

Kreft setzt diese Tradition fort, wenn er die „fundamentale literarisch-ästhetische Kompetenz“ abgrenzt von einer nur „sekundären Literatur-Kompetenz“ (Methodenkompetenz, literaturgeschichtliches Wissen) (1982a, 219). Auch hier wird wie bei Helmers die Priorität der – inkommensurablen – Verstehensprozesse nur zugunsten einer Diskriminierung des Wissens gewahrt.³⁷ Neil Postman beschrieb in den achtziger Jahren mit der amerikanischen Populärkultur das, wovor man sich im westeuropäischen Raum nach den Verdikten Adornos über die Kulturindustrie als „Massenbetrug“ (Horkheimer / Adorno 1988, 128 ff.) fürchtete:

Wir haben es heute mit dem raschen Zerfall der Grundlagen einer Bildung, in deren Mittelpunkt das langsame gedruckte Wort stand, und mit dem ebenso raschen Aufstieg einer neuen Bildung zu tun, die auf dem lichtgeschwindigen elektronischen Bild beruht. Noch ist das Klassenzimmer dem gedruckten Wort verbunden, obwohl diese Bindung sehr schnell schwächer wird. Unterdessen schiebt sich das Fernsehen nach vorne, und ohne seinem großen technologischen Vorgänger irgendwelche Konzessionen zu machen, schafft es ganz neue Vorstellungen von Wissen und davon, wie man es erwirbt. (Postman 1985, 175 f.)

Postmans Pamphlet macht bereits im Titel klar, welche Einstellung der Verfasser gegenüber diesem Technologieschub hat – *Wir amüsieren uns zu Tode*. Die Deutschdidaktik wird in vielerlei Hinsicht zu einem Spiegelbild solcher Idiosynkrasien. So zitiert Hubert Ivo zustimmend Aristoteles' Orientierung der Bildung auf „hohe und auffällige Dinge“ und bedauert, dass „das Wissen, daß wir in den bleibenden Werken unserer Vergangenheit geistiger Größe begegnen, die uns [...] ehrfurchtsvoll werden läßt“, „im Schwinden ist“ (1999, 193).

Die Konjunktur der „ästhetischen Bildung“ um 1990 zeitigte Konsequenzen für den Diskurs der Deutschdidaktik. Besonders Kaspar H. Spinner verband die Thesen zur ästhetischen Bildung aus der Pädagogik³⁸ mit dem Bildungsdiskurs der Germanistik, der Leseförderung und den oben genannten Idiosynkrasien. Die *Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute* beziehen sich dann vor allem auf die „Förderung der Imaginationskraft“ (1998, 49), denn „Erlebnisorientierung dringt [...] auch in die Schule ein“ (47). So soll wieder gelernt werden, „Vorstellungen, die an die Textvorlage geknüpft sind“ (49), zu entwickeln.

Es wird deutlich, inwiefern die Theorieentwürfe zur literarischen Bildung von dem Gedanken eines „Widerlagers“ (Robert Musil) ausgehen, eines Widerlagers, das

³⁷ Letztlich finden sich darin immer wieder bekannte Oppositionspaare, vor allem das von Kultur und Zivilisation, wie es Thomas Mann in Anlehnung an das populäre Wissen seiner Zeit in den *Betrachtungen eines Unpolitischen* bis in seine letzten Verästelungen hinein ausdifferenzierte (Mann 2001, bes. 120 ff.). Nicht zufällig ergeben sich auch Parallelen zum bildungsbürgerlichen Musikverständnis, werden doch auch in diesem Fall das technische Wissen um die Musik, die reinen Kenntnisse und die Analysefähigkeiten diskriminiert. Stattdessen wird das „Gefühlsverständnis“ verabsolutiert, was in der „Gefühlsreligion“ Musik kulminiert, die – mit Hegel das „Ah und Oh des Gemüts“ – nur noch „in der stammelnden Sprache“ sich äußerte (Dahlhaus 1990).

³⁸ vgl. Mollenhauer 1989, Mollenhauer 1987, Mollenhauer 1990, Mollenhauer 1993

Dämme und Schutzwälle errichtet gegen den allmählichen Kulturverfall besonders unter dem Einfluss der AV-Medien. Wird überdies der Begriff der „Erlebnisorientierung“ Schulzes (2000) zitiert, stehen solche Entwürfe unter dem Anspruch, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Verwerfungen zu konterkarieren. Der Didaktik erwächst damit einmal mehr eine politische Dimension, sie steht in der ungebrochenen Traditionslinie der Kulturkritik.³⁹

Andere, konkurrierende Entwürfe verfahren vorsichtiger und abwägender, vermittelnder. Statt auf dem „Widerlager“ zu insistieren, werden Versuche zur Bestimmung alternativer Bildungsbegriffe unternommen. Rosebrock beispielsweise (1999) reflektiert selbstkritisch das „bildungsbürgerliche Selbstverständnis“ in dem von ihr in Anschlag gebrachten Begriff der „literarischen Kompetenz“ (57), dem ein „musisch-ästhetisch getönter, gleichsam ganzheitlicher Begriff“ (59) zugrunde liege. Dennoch weitet sie diese „literarische Kompetenz“ auf andere Bereiche jenseits der reinen Buchkultur aus – „man denke an Theater und Film“ (59). Wie auch übrigens bei Spinner⁴⁰ wird hier deutlich, dass ästhetische und literarische Bildung nicht ausschließlich vom Literarischen her zu denken ist; Literatur wird als ein Teilbereich eines umfassenden ästhetischen Universums reflektiert. Scheinbar wird es nötig, „neu zu bestimmen, was heute mit Bildung gemeint sein sollte“ (Picht 2001, 212), denn „auffällig sind vor allem die Analogien zwischen der heutigen Situation und jener Epoche, die wir üblicherweise als Renaissance bezeichnen“ (220). Die Entwicklung des Humanismus war die Antwort auf die Explosion des Wissens, auf mediale Revolutionen und die Zunahme des Warenverkehrs. So ist es vor allem die Konkurrenz der Bildung und des Wissens zur Information und zur Datenflut, die ein Festhalten an überkommenen Bildungsbegriffen problematisch erscheinen lässt – Bildung definiert sich neu in der tätigen Auseinandersetzung mit dem *information overload*.⁴¹ Literatur kann ein Medium solcher Bildung sein, muss es aber nicht; Schule kann eine Vermittlungsinstanz solcher Bildung sein, muss es aber nicht. Darauf weist Hartmut Eggert hin:

[Es] sei in Erinnerung gebracht, daß Heranwachsende in diesem Jahrhundert differenzierte ästhetische Kompetenzen ohne schulische Förderungsprogramme ausgebildet haben; zum Teil geschah dies gegen den heftigen Widerstand aus den normsetzenden Kulturinstanzen des Bildungsbürgertums. Beispiele sind alle einstmals „neuen Medien“ wie Radio, Kino, Fernsehen [...] Die Frage, wie ästhetisches Formbewußtsein in der heutigen mediengeschichtlichen Situation sich entwickelt und wie es gefördert werden kann, stellt sich für andere ästhetische Felder ebenso. (Eggert 1998, 42 f.)

Die vorstellig gewordenen Bildungsbegriffe aus dem Zusammenhang der Deutschdidaktik zeigen gemeinsame Züge. So geht es allen Bestimmungen um mehr oder weniger *inhaltliche* Füllungen des Bildungsbegriffs, d.h., es geht um eine Vorstellung von Bildung als eines zu füllenden Behälters, der entsprechend zeitgeistiger Wandlungen mal mehr, mal weniger von einer Ingredienz enthält. Die „Puristen“ (Postman, Kreft, Ivo, Spinner) insistieren dabei auf der Wertigkeit des genuin Literarischen und der

³⁹ vgl. zu dem damit verbundenen Bildungsbegriff und vor allem der Rolle der Literatur innerhalb dieses Bildungsbegriffs Schön 1995a, 1995b, Bollenbeck 1994, 1996

⁴⁰ vgl. Spinner 1999, 53

⁴¹ vgl. Markl 1999

damit verbundenen Dimension des „Imaginären“ (Iser)⁴², auf die das fiktive Universum nur verweist. Die „Angepassten“ oder auch „Integrierten“ (Rosebrock, Eggert, Picht) hingegen beobachten oder fordern den Wandel der Bildung hin zur Integration nicht-literarischer Medien, so dass es mehr um „ästhetische“ als um „literarische“ Bildung geht. Obwohl alle diese Bildungsbegriffe „formale“ Dimensionen aufzeigen, sie also eher Kompetenzen (Selektion, Evaluation, moralisches Wissen) in den Blick nehmen, bleibt es dennoch bei einer „inhaltlichen“ Bestimmung des Bildungsbegriffs. Die Kultur- und Wissenssoziologie geht hingegen von einer anderen Blickrichtung – „nach“ einer soziologischen Wende – aus und betrachtet *die Funktion literarischer Bildung im historischen und sozialen Prozess der Formung einer Gesellschaft*. Es stellt sich also die Frage, *warum und auf welche Weise Bildungsbegriffe von kulturellen und politischen Diskursen so und nicht anders geformt werden*.⁴³ Helmut Fend spricht zusammenfassend von „hierarchieverfestigenden, ‚systemstabilisierenden‘ oder allgemein legitimatorischen“ Funktionen (Fend 1979, 207), plädiert allerdings abschließend für eine Zusammenführung soziologischer und pädagogischer Perspektiven auf Bildungsprozesse.⁴⁴ Bei Bourdieu erfolgt die Umstellung auf Funktionsbegriffe differenzierter, da die milieuspezifisch gefärbten Bildungsfunktionen empirisch eruiert werden.⁴⁵ Niklas Luhmann nimmt in seiner letzten, posthum veröffentlichten Schrift *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002) diese Umstellung auf Funktionsbegriffe mit der größtmöglichen Distanz zu inhaltlichen Dimensionen der Bildung vor.⁴⁶ Er bestimmt Bildung als „Kontingenzformel“ (183) des um 1800 entstehenden Erziehungssystems, mit der „das Problem der selbsterzeugten Unbestimmtheit im System bewirtschaftet werden kann“ (ebd.), Bildung erfüllt dann für das Erziehungssystem den gleichen Zweck wie andere Kontingenzformeln in anderen Systemen: „Gott“ in der Religion, „Gerechtigkeit“ im Recht, „Knappheit“ in der Wirtschaft. Damit verhilft Bildung zur „Definition von Individualität als Internalisierung der Menschlichkeit und der Weltperspektive aller“ (188), sie koppelt das Subjekt an die idealistischen Zielvorstellungen „Individuum“ und „Wahrheit“ (189) und garantiert letztlich die „Inklusion aller in das staatlich geförderte Schulsystem“ (189). Das 20. Jahrhundert registriert eine Entleerung des Bildungsbegriffs, der dann zu einer politischen Kampfformel herabgewürdigt wird.

⁴² vgl. Iser 1983, Iser 1991

⁴³ Der von Hansmann / Marotzki (1988) herausgegebene Band *Diskurs Bildungstheorie* repräsentiert diese Umstellung vom Inhalt zur Funktion von Bildungsbegriffen. Während Schweitzer (1988), Marotzki (1988) und Retter (1988) um die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs bemüht sind, jedoch Modellierungen vornehmen, die bereits von der Einsicht in den Bedeutungsverlust der Bildung als „pädagogischer Universalkategorie“ (Schweitzer 1988, 56) geprägt sind, fordert Koring (1988, 284) „eine systematisch andere Perspektive hinsichtlich des Problems ‚Bildung‘“. Dabei wird die „wünschenswerte Relation von Reflexion und Forschung über Bildung“ (286) durch die soziologische Bildungstheorie initiiert. Die leitende Theoriebildung geht nach Koring von der Luhmannschen Systemtheorie, Bourdieus Kultursoziologie und Oevermanns Objektiver Hermeneutik aus.

⁴⁴ vgl. Fend 1979, 213 ff.

⁴⁵ vgl. Bourdieu 2002, 405 ff.

⁴⁶ Luhmann versammelt hier Einzelergebnisse älterer Studien (vgl. Luhmann / Schorr 1988, Luhmann 1991, Luhmann 1997) zu einer integrierenden Theorie des Erziehungssystems.

Die soziologische Theoriebildung ist (mit Blick auf die Ausführungen zu Fend, Bourdieu und Luhmann) also durch eine Inhaltsferne zum oft emphatisch aufgeladenen Bildungsbegriff und durch eine Entnormativierung des Bildungsbegriffs gekennzeichnet. Es soll aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit spezieller um den Aspekt der *literarischen* Bildung als einen Teilbereich der Bildungsbegriffe Bourdieus und Luhmanns gehen,⁴⁷ daher scheint es vonnöten, den an Literatur orientierten Bildungsbegriff zu spezifizieren. Die Intellektualisierung des Schwierigen könne bereits früh die Neigung zu „hoher“ Literatur ausprägen, so Eggert bereits 1980 (vgl. 10). Literarische Bildung sei „Ausweis kultureller Zugehörigkeit“ (1992, 19), wobei „das Lustprinzip in der Lektüre“ nicht „dominanter Maßstab“ (ebd., 22) sei. Literarische Bildung erscheint damit als ein primär außergeleiteter Prozess der Selbstsozialisation hin zum sozial Erwünschten. Mit der Studie *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft* (2000) überträgt Eggert diese frühen Ergebnisse in eine umgreifende Systematik.⁴⁸ Mit diesen letztgenannten Studien ist das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit umrissen: Es wird um die Funktion literarischer Bildung innerhalb der Kultur gehen, wobei die *Beschreibung der sozialen Zuschreibungen und Erwartungen an den Komplex der literarischen Bildung* einen Hauptaspekt darstellen wird.⁴⁹ Dabei wird es besonders illustrativ sein, die individuellen *Motive für den Erwerb literarischer Bildung und die damit verbundenen Strategien beim Erwerb literarischer Bildung*⁵⁰ anhand der in den Interviewtexten vorgenommenen Selbstdeutungen darzulegen. Geleitet werden Motive und Strategien der Informanten von *Deutungsmustern über den Komplex der literarischen Bildung*; diese gilt es herauszupräparieren. Diese Deutungsmuster stehen in ihrer heute häufig obsolet anmutenden Traditionsmacht in Konkurrenz zur Medienutzung insgesamt. Es sind erstaunliche Transfers zu beobachten zwischen literarischer und medialer Praxis, besonders auch im Bereich der Aneignungsstrategien literarischer Bildung.⁵¹

2.2.2. Zum Begriff des „Leseverhaltens“

Hartmut Eggerts Studie über *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft* (2000) formuliert als Ergebnis den „kulturellen Umbruch in der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen als Merkmal gegenwärtiger literarischer Intellektualität“ (201). Damit indiziert Eggert den Zustand einer wechselseitigen Verschränkung von Literatur, AV- und digitalen Medien in der kulturellen Praxis der Generation der zwischen 1970 und 1975 Geborenen. Damit kann gemeint sein: „Fernsehen wird nach den Prinzipien der Lektüreauswahl genutzt; der Computer fungiert vor allem als Textverarbeitungssystem; die ästhetischen Normen der literarischen Hochkultur werden medial ‚modernisiert‘“ (200). Weiter noch gehen diese Verschränkungen unter dem Signum der Intermedialität:

⁴⁷ Bei Fend findet sich bereits eine deutliche Schwerpunktsetzung in diesem Bereich.

⁴⁸ vgl. Kap. 4.1. und 2.2.2.

⁴⁹ vgl. Kap. 5

⁵⁰ vgl. Kap. 6

⁵¹ vgl. Kap. 6

[Dieses Modell] ist geprägt von dem Bemühen, Erfahrungen aus verschiedenartigen Medien zusammenzuhalten und in der produktiven Verarbeitung der Rezeptionen in neuen Darstellungsmodi zusammenzuführen und zu optimieren. Sie können über offene Strukturen und Schnittstellen heterogener Bereiche, über Formen der Vernetzung von Wörtern, Bildern, Tönen zu Kristallisationskernen [sic!] von wirklich Neuartigem werden. Diese intellektuellen Zugriffe sind weniger kontemplativ und weltreflektierend, sondern projekt- und problemlösungsbezogen; sie beruhen auf einer differenzierten, flexiblen Medienpraxis, in der verschiedene psychische Funktionen ausgelebt werden. (Eggert 2000, 201)

Diese Ergebnisse zur Mediennutzung und zur literarischen Rezeption gehen in ihrer Akzentuierung der Verschränkung medialer Praktiken zu weit, um – in heuristischer Absicht – noch einer Separierung literarischer und medialer Praxis das Wort reden zu können. Eggert diagnostiziert weniger eine bloße Einflussnahme oder Kontiguität literarischer und medialer Nutzung, hier ist vielmehr bereits von einer *Hybridität literarischer und medialer Praxis* zu sprechen. Hybridität, ursprünglich „ein aus Kreuzungen hervorgegangenes Produkt von Vorfahren mit unterschiedlichen biologischen Merkmalen“ (Nünning 2004, 92), wird in den Kulturwissenschaften heute als „kulturelle Metapher“ (ebd.) gebraucht und bezeichnet „einen vielfältig auslegbaren Problemkomplex kultureller Mischformen“ (ebd.). Bhabhas „space of ‚thirdness‘“ (Bhabha 1994, 217) bezeichnet hinsichtlich des Phänomens kultureller Hybridität⁵² einen Ort, „where difference is neither One nor the Other but *something else besides, in-between*“ (1994, 219), also weder ein „Nebeneinander noch [...] dialektische Vermittlung“ (Nünning 2004, 93). Bachtin, bei dem der Begriff zum ersten Mal auftaucht, spricht von einer „Vermischung zweier sozialer Sprachen innerhalb einer einzigen Äußerung“ (Bachtin 1979, 244). Es ist angesichts der von Eggert oben beschriebenen Verschränkungen literaler und medialer Kulturen einsichtig, dass auch Mediennutzung und literarische Rezeption in einer Mischform aufgehen, der man das Attribut „hybride“ zukommen lassen kann, entsteht doch hier ebenfalls eine Kultur der Verschmelzung, deren Praktiken nicht zu trennen sind.

Der Begriff des „Leseverhaltens“ bezeichnet nun im Rahmen der vorliegenden Studie eben diese Hybridkultur, die sich aus medialer und literaler Rezeption zusammensetzt, dabei aber Formen praktiziert, deren originäre Ursprünge zwar in der einen oder der anderen Kultur verortbar sind, die aber selbst in der neuen, vereinigten kulturellen Praxis aufgehen. Von besonderem Interesse sind dabei jene „shifts“, die Transfers der Rezeptionsmodi von einer Rezeptionspraxis zur anderen. Damit stellt sich der Begriff des „Leseverhaltens“ in eine direkte Nachbarschaft zum Begriff der „Rezeptionsmodalität“, der in jüngerer Zeit die Medienwirkungsforschung bereichert. Eine Rezeptionsmodalität bezeichnet eine „kulturell, sozial, situativ und individuell geprägte Strategie“ „der Medienrezeption“ (Suckfüll 2003, 103). Für den mit dem Begriff „Hybridität“ gekennzeichneten Kontext ist folgendes entscheidend:

Rezeptionsmodalitäten sind medienübergreifend relevant. D.h., wenn ein Rezipient viel fernsieht, wird er für dieses Medium individuelle Rezeptionsmodalitäten ausbilden, die er bei der Nutzung anderer Medien [...] ebenfalls anzuwenden versucht. [...] Diejenigen Modalitäten, die sich bei der Rezeption der häufig genutzten Medien zunehmend manifestieren, haben eine

⁵² Bhabha bezieht sich auf „class, gender or race“ (1994, 219).

Dominanz insofern, als dass auch die seltener genutzten Medien diesen Modalitäten soweit möglich unterworfen werden. (Suckfüll 2003, 104 f.)

Es wird deutlich, dass das, was bei Suckfüll „Anwendungstransfer“ (104) heißt, im vorliegenden Kontext mit dem Begriff der „Hybridität“ der Rezeption bezeichnet wird.⁵³ Jenseits des Phänomens der Hybridität wird jedoch nach wie vor im Verlauf der Studie von literaler und medialer Praxis die Rede sein, wenn es um die Identifizierung der Ursprünge einer Rezeptionspraxis geht. Hybridität meint schließlich nicht, dass die kulturelle Praxis in einer ununterscheidbaren Einheit aufgeht, dass also jegliche Möglichkeit zur (wissenschaftlichen) Differenzierung genommen ist. Dominant literale und mediale Rezeptionsmodi werden vielmehr als zwei Pole eines gemeinsamen Spektrums vorstellbar. Innerhalb dieses Spektrums kommt es dann zu zahlreichen Hybridformen und wechselseitigen Einflussnahmen. Hierarchiebildung innerhalb des Spektrums ist nicht denkbar, es gibt lediglich ein Mehr oder Weniger im Binnenhorizont *einer* Mischform.

In heuristischer Hinsicht hat diese Vorstellung große Vorteile für eine Untersuchung des Leseverhaltens. Es wird möglich, beispielsweise Wort- und Bildgedächtnisse miteinander zu vergleichen, außerdem entgeht man der Gefahr einer Normierung unterschiedlicher Rezeptionsmodi. Medienpraxis wird somit zu einem gleitenden Kontinuum des Umgangs mit kulturellen Produkten. Nur diese Vorstellung des Kontinuums trägt dem Begriff des „Medienverbundes“ tatsächlich Rechnung, denn was im „Medienverbund“ für die Objektseite des kulturellen Produkts gedacht wird, scheint in diesem Begriff des „Leseverhaltens“ als Kontinuum, als Hybridität unterschiedlicher Praktiken auf die Subjektseite, den Rezipienten übertragen zu sein.

Wie wird nun das so definierte Leseverhalten in seiner Praxis beschreibbar?⁵⁴ Grundsätzlich gilt im Anschluss an die Ausführungen in Kapitel 1.3.: Das Leseverhalten ist Teil des kulturellen Handelns und wird beschreibbar als Entziffern kultureller Symbole. Kultur ist symbolisch konstituiert, kulturelle Ordnungsmuster verstetigen sich in Literatur und Medien. Das Leseverhalten beschreibt also diese Fähigkeit zum Decodieren kultureller Symbole, die sich in Literatur und Medien niederschlagen.

Damit ergibt sich eine Ähnlichkeit des Leseverhaltens mit den unter 2.2.1. vorgestellten alternativen Bildungsbegriffen. Besonders Eggerts Begriff der „ästhetischen Rezeptionskompetenz“ (Eggert 1998, 42) erscheint diesbezüglich anschlussfähig, denn er integriert von vornherein alle medialen Nutzungspraktiken und setzt einen klaren Akzent auf das Formbewusstsein des Rezipienten, das es ihm ermöglicht, Ästhetisches als komponierte Einheit wahrzunehmen. Kulturelle Symbole sind ebenfalls, wenn sie in ästhetischen Artefakten aufscheinen, an die Decodierung künstlerischer Formen gebunden – als wenig vordringliches, aber für die Funktionsverschiebungen zwischen Literatur und Medien wichtiges Merkmal wären beispielsweise das Fiktionalitätsbewusstsein und der Umgang mit Fiktionalität zu nennen.⁵⁵

⁵³ Pette (2001) geht bei ihrem Konzept der „Lesestrategie“ ebenfalls von der Polyfunktionalität derselben aus, d.h. eine Lesestrategie kann unterschiedliche Funktionen übernehmen. Vgl. Pette 2001, 316, auch Pette / Charlton 2002

⁵⁴ Besonders Kap. 6 liefert dazu die Einzelstudien.

⁵⁵ vgl. besonders Kap. 6.1.

Im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas, das auch die Methodologie dieser Arbeit ausmacht, ist allerdings auf eine Einschränkung explizit hinzuweisen: Das Leseverhalten und die „Rezeptionsmodalitäten“, die in den Analysen besonders des sechsten Kapitels bestimmt werden, ergeben sich aus den Selbstdeutungen und Selbstbeschreibungen der Informanten. Wie oben ausgeführt, interessiert auch diesbezüglich nicht die Tatsächlichkeit des Umgangs mit Zeichen und kulturellen Symbolen. Einzig relevant ist die Dimension der von den Informanten erlebten und gedeuteten Realität des Leseverhaltens, also die Dimension des *Wie*, nicht die des *Was*. Zwar ist unmittelbar einsichtig, dass die Beschreibungen der Informanten auch einen Teil der sozialen Realität des kulturellen Handelns widerspiegeln, und dieser Teil wird in den Analysen auch nicht gänzlich ignoriert. Dennoch muss immer wieder betont werden: Das Leseverhalten der Informanten kann nicht *beobachtet* werden (zu diesem Zweck müssten differenzierte und hochkomplexe psychologische und neurologische Methoden zum Einsatz kommen⁵⁶), es wird lediglich durch die Informanten selbst *beschrieben*. In diese Beschreibungen geht ein Vorrat an kulturellem Wissen ein, der sich letztlich handlungsleitend auswirkt, der also das praktische Leseverhalten determiniert. An meine Studien knüpft sich die Hoffnung, dass die Rekonstruktion dieses handlungsleitenden kulturellen Wissens Schlüsse auf die Neudimensionierung des Lesens im Medienzeitalter zulassen könnte.

2.3. Das „Hochkulturschema“ und die Generationenfrage: Zielgruppe

Während in Kapitel 3 die Erhebungs- und Erschließungsmethoden vorgestellt werden, soll es zunächst nun um die Sondierung einer Informantengruppe gehen. Die enge Umgrenzung des Forschungsvorhabens machte diese Sondierung unverhältnismäßig schwer.⁵⁷ Der Fokus auf kultursoziologische Fragestellungen brachte es mit sich, zwei Parameter vor allen anderen zu privilegieren: Das *Alter* auf der einen, die *Bildung* auf der anderen Seite. Mit dem Alter ist die Generationenfrage direkt verknüpft. Da es um eine Erhebung geht, die das Lesen im Zusammenhang mit (digitalen) Medien betrachtet, sind Generationen von Interesse, die früh mit digitalen Medien sozialisiert worden sind, für die das Buch also nicht mehr Primärmedium war. Dieser Wandel setzt etwa Mitte der 1980er Jahre ein, so sind es Vertreter der Kohorten zwischen den Geburtsjahren 1983 und 1988, die als Informanten bereit standen. Kapitel 2.3.1. widmet sich im Folgenden der Generationenfrage.

Da eines der Forschungsobjekte mit dem Begriff „literarische Bildung“ (auch: „Ästhetische Rezeptionskompetenz“) gesetzt wurde, kommen nur bestimmte Vertreter dieser Kohorten in Betracht, nämlich die, die eine Sozialisation hin zur „ästhetischen Rezeptionskompetenz“ durchlaufen. Dadurch findet eine weitere Eingrenzung des Informantenkreises statt, eine Eingrenzung, die man auch als Konzentration auf einen bestimmten Habitus beschreiben kann. Mit Schulze (2000) kann man vom „Hochkultur-

⁵⁶ vgl. paradigmatisch zu dieser Ausrichtung der Rezeptionsforschung Suckfüll 1997, Suckfüll 2003

⁵⁷ Besonders auch, weil keine Forschungsgruppe zur Verfügung stand, das Projekt also von mir als einzigem Forscher zu bestreiten war.

Schema“ sprechen. Die Diskussion des Schema- und Habitusbegriffs liefert Kapitel 2.3.2. Gegen Ende dieses Kapitels findet sich eine Auseinandersetzung mit den Problemen einer solchen Eingrenzung auf eine Zielgruppe und der damit verbundenen Ausblendung einiger Forschungsparameter (beispielsweise des *gender*), die für die vorliegende Untersuchung jedoch nicht relevant erscheinen.

2.3.1. Zur Generationenfrage – die kohortenbezogene Eingrenzung

Der Terminus „Generation“ ist in begriffsgeschichtlicher Hinsicht mit Karl Mannheim verknüpft.⁵⁸ Mannheim differenziert zwischen generationeller Lagerung, generationellem Zusammenhang und generationeller Einheit. Eine Lagerung ist verbunden mit den jeweiligen Geburtskohorten bestimmter Jahrgänge; sie bildet nicht notwendig eine Generation, ihr wohnt aufgrund zeitlicher Koexistenz lediglich die Potenzialität zur Bildung einer Generation inne, eine Potenzialität, die jedoch nicht ausgeschöpft werden muss. Erst durch die Partizipation an gemeinsamen Schicksalen entsteht innerhalb der Lagerung eine reale Verbindung und damit der generationelle Zusammenhang; es sind gemeinsame, den Angehörigen der Lagerung inhärierende Tendenzen und Denkweisen (ausgeprägt durch vergangene Erlebnisse und gemeinsam erworbene Erinnerung), die die Bildung der Generation im Zusammenhang begünstigen. Mannheim betont jedoch, dass ein generationeller Zusammenhang noch keine einheitliche Generation ausmacht, denn innerhalb des Zusammenhangs wiederum finden sich widerstrebende Lager. Jedes dieser – meist in binärer Opposition verharrenden – Lager nennt Mannheim „Einheit“. In dieser Polarität erst bildet sich die konkrete Gruppe.⁵⁹ Es gibt allerdings einen wichtigen Hinweis Mannheims bezüglich des Zusammenhangs von Generation und Gesellschaft:

Nicht eine jede Generationslagerung, also nicht etwa ein jeder Geburtsjahrgang schafft aus sich heraus neue, ihm angemessene Kollektivimpulse, Formierungstendenzen. Wenn dies geschieht, so wollen wir von einem *Aktivwerden der in der Lagerung schlummernden Potentialität* sprechen. Eins scheint wahrscheinlich zu sein, daß die Häufigkeit des Aktivwerdens dieser Potentialität mit der Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Dynamik zusammenhängt. Wenn gesellschaftlich-geistige Umwälzungen ein Tempo einschlagen, das den Wandel der Einstellungen dermaßen beschleunigt, daß das latente kontinuierliche Abwandeln der hergebrachten Erlebnis-, Denk- und Gestaltungsformen nicht mehr möglich wird, dann kristallisieren sich irgendwo die neuen Ansatzpunkte zu einem als neu sich abhebenden Impuls und zu einer neuen gestaltgebenden Einheit. Wir sprechen in solchen Fällen von einem neuen Generationsstil [...]. (Mannheim 1970, 550)

Die Potenzialität einer Lagerung wird also erst in Zeiten sozialer Dynamik, sozialen Wandels aktiviert, erst dann formieren sich Generationseinheiten. Bereits in Kapitel

⁵⁸ vgl. zum Folgenden Mannheim 1970, 522 ff.

⁵⁹ Mannheim nennt als Beispiel „die romantisch-konservative als auch die liberal-rationalistische Jugend“ (544). Die Diversifikation gesellschaftlicher Milieus und Lager im 20. Jahrhundert führte zu einer Pluralisierung der Generationseinheiten und zu einer Akzeleration generationeller Wechsel, daher wäre Mannheims Beispiel vielleicht auf die Koexistenz von Yuppies und Punks in den achtziger Jahren zu übertragen (als jugendkulturelle Reaktion auf Ökonomisierung, Anpassungsdruck und „Wartezeit“ (Rutschky) auf die Apokalypse – vgl. Glaser 1997, 383 ff.).

1.3. wurden die Indikatoren für einen solchen sozialen und technischen Wandel für das ausgehende 20. Jahrhundert genannt. Eine kulturgeschichtliche und –soziologische Untersuchung der Kultur der Gegenwart muss dies in Rechnung stellen, wenn sie generationelle Zusammenhänge aufschlüsseln will. Stimmt man Mannheim zu, ist es wahrscheinlich, dass die Sozialisation mit digitalen Medien tatsächlich einen Generationenzusammenhang produziert hat. So hebt auch Jochen Hörisch hervor, „dass sich Generationstrennlinien häufig am Verhältnis der Jungen und der Alten zu den neuen Medien konturieren“ (2002, 471).⁶⁰ Schäffer (1998) bezeichnet „die Markteinführung des Fernsehens und des Computers als generationsstiftende Innovationen“ (40).⁶¹ Zahlreiche Versuche zur Deskription eines solchen Generationenzusammenhangs liegen vor; trotz ihrer Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit eint sie der Rekurs auf eben diese Erfahrung der „neuen Medien“.⁶² Der eben genannte Jochen Hörisch zeichnet nach, wie die „elementare Veränderung“ der „medialen Verfassung der westlichen Gesellschaften“ (2002, 476) zur „Auflösung von Generationsketten“ führt. Genkonflikte und das Internet seien Charakteristika gegenwärtiger Generationen.⁶³ Insgesamt geht es Hörisch jedoch weniger um die zeitdiagnostische Charakterisierung einer Generation, sein Ziel ist es vielmehr, die Abhängigkeit von Generationsbildungsprozessen von medialen Innovationen nachzuzeichnen. Peiser betont gleichermaßen, dass die „Prägung von Kohorten infolge von Veränderungen der Medienumgebung“ (1996, 32) erfolgt; dementsprechend bemüht er sich in einer umfassenden Studie um eine Charakterisierung der Fernsehgeneration. Das Mannheimsche gemeinsame vergangene Erlebnis, auf das sich die Generation bezieht, identifiziert Peiser als das Aufwachsen mit dem Fernseher.⁶⁴ Die behauptete Affinität zum Fernsehen dieser Generation kann Peiser übrigens nicht feststellen.⁶⁵ Horst W. Opaschowskis Studie über die *Generation @* (1999) spannt ein weit gefasstes Panorama über Mediennutzung und Lebensstil der „meist jüngeren PC-Pioniere“ (1999, 20), die sich eine „eigene (mediale) Lebenskultur“ (18) erschaffen haben. Anders als der passive TV-Seher sei besonders das Internet eher eine Angelegenheit der Höhergebildeten: „Das neue Statusmerkmal der Wissenselite ist der PC am Schreibtisch.“ (41) Opaschowski spricht gar von einer „Spaltung in ‚User‘ und ‚Loser‘“ (52). Eike Hebeckers diskursanalytische Studie über *Die Netzgeneration* (2001) legt den Schwerpunkt anders als Peiser oder Opaschowski auf soziologische Fragestellungen zur Funktion des Begriffes „Generation“ in sozialen Distinktionsstrategien. „Netzgeneration“ und „Generation @“ seien „Deutungsmuster“, mit denen „kulturelle, soziale und zeitliche *Fremdheitsrelationen* zwischen den Altersgruppen konstatiert und kommuniziert [werden], die sich in der Aneignung von Neuen

⁶⁰ Eine leicht andere Blickrichtung nimmt Schäffer (1998) vor, wenn er fragt: „Kann es sein, daß nicht nur die Definition der Situation, sondern auch die Definition der Generation durch medial vermittelte soziale Informationen verändert wird?“ (35)

⁶¹ vgl. ausführlicher Sackmann 1994

⁶² Nicht berücksichtigt sind hier andere Generationszuschreibungen wie z.B. Illies' „Generation Golf“.

⁶³ vgl. auch Hörisch 1997; zur Kritik an Hörisch vgl. Kübler 1998

⁶⁴ vgl. Peiser 1996, 14; Peiser hebt hervor, dass der Begriff „Fernsehgeneration“ „nur unscharf und nicht konkret in zeitlicher Hinsicht“ bestimmbar sei (ebd.).

⁶⁵ vgl. Peiser 1996, 186

Medien begründen“ (Hebecker 2001, 185). Damit also „umfasst das Deutungsmuster ‚Generation‘ [...] auch die Regelung von gesellschaftlichen Wissensbeständen.“ (191) Neben oft popularistischen Zuspitzungen über Zeitgefühl, Zeitgeist und Generationenlagen oder eher theoretischen Ausführungen über die soziologische Funktion des Generationenbegriffs⁶⁶ ist diesen Studien also wenig zu entnehmen über die von Mannheim erwähnten „Kollektivimpulse“ und „Formierungstendenzen“. Dies hat seinen Grund in der mit dem Generationenbegriff verbundenen Problematik. Kübler empfiehlt einen zurückhaltenden Gebrauch des Generationenbegriffs, besonders, wenn es um eine medienbezogene Sondierung einer Generation gehe. Medien sind „nun in einem Stadium angelangt, wo ihre Omnipräsenz und Vielzahl fast die gesamte Kulturation bestreiten, so daß medienspezifische Charakterisierungen nicht mehr möglich, mindestens nicht mehr plastisch sind.“ (Kübler 1998, 11) Auch der Generationenbegriff selbst sei „reichlich unscharf, eher subjektiver, gar zufälliger Willkür geschuldet“ (13).⁶⁷ Baacke (1999) kreiert das Schlagwort von den „neuen Unübersichtlichkeiten der Jugendkulturen“ (40), denn „es ist nicht mehr das Alter, das als Zeitdimension die Mehrzahl der von den Autoren gefundenen Typen fundiert“ (263). Jugend-Biographien lösten sich „von schematischen Lebenslauf-Zuordnungen ab“ (ebd.). „Generationsspezifische Mediennutzungskulturen“ (Schäffer 1998, 21) sind also trotz gegenläufiger Versuche⁶⁸ immer schwerer auszumachen. Dies sind die Gründe dafür, warum die vorliegende Studie keinen Versuch unternimmt, eine neue Generation auszurufen oder Merkmale zu diagnostizieren, die eine Bestimmung einer solchen Generation ermöglichen. Vielmehr richtet sich die vorliegende Studie nach folgendem Diktum Schulzes:

Offensichtliche Lebensgeschichte tritt an die Stelle von Lebensstandard als Ankerreiz der gegenseitigen Alltagsdiagnose. Nicht umsonst sind Lebensalter und Bildungsgrad diejenigen Merkmale, mit denen sich die trennschärfsten Grenzlinien zwischen Erlebnismilieus in der Bundesrepublik Deutschland zeichnen lassen. Beide gehören zur Oberflächenschicht unmittelbarer Wahrnehmbarkeit, aber sie verweisen auf viele unsichtbare Attribute. (Schulze 2000, 188)

Alter und Bildung⁶⁹ sind also diejenigen Parameter, die eine Sondierung von Lebensstilen und Habitus ermöglichen. Generationszusammenhänge als „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980) wie auch das Geschlecht spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Das Alter als Parameter verweist dabei eher auf den Kohorten- als auf den Generationenbegriff; nichtsdestotrotz wird auch diese Studie eine der „medialen Innovationen“ zum Ausgang für die Annahme nehmen, dass ein neuer Schub in der Programmierung des Leseverhaltens stattgefunden hat.

Die Zielgruppe der Informanten wird somit durch mehrere Indikatoren bestimmt, die das Alter betreffen. Es handelt sich um die zwischen 1983 und 1988 Geborenen beiderlei Geschlechts (zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2004 zwischen 16 und 21 Jahre alt), deren kindliche und jugendliche Sozialisation maßgeblich durch die Ge-

⁶⁶ In dieser Hinsicht interessant wäre eine Untersuchung über die soziologische Funktion solcher (wissenschaftlichen) Generationenbegriffe wie Opaschowski sie erstellt.

⁶⁷ Entsprechend weicht Peiser (1996) auch eher auf den Kohorten-Begriff aus.

⁶⁸ vgl. Schäffer 1996, Schäffer 1998

⁶⁹ zum Parameter „Bildung“ s. Kap. 2.3.2.

genwart audiovisueller und digitaler Medien bestimmt wurde.⁷⁰ Dabei ist die Rolle des Computers nicht eindeutig bestimmbar. Trotz der Gegenwart des PC in Schule und Familie sind die Intensitäten im Umgang mit den digitalen Medien breit gestreut. Schon von daher verbietet es sich, hier einen vereinheitlichenden Generationenbegriff im Mannheimschen Sinne in Anschlag zu bringen. Relevant scheint nur eins: Während eindeutig in allen Fällen von einer stabilen Lese-, Hörspiel- und Fernsehsozialisation zu sprechen ist, erscheint der Computer in den meisten Interviews als Horizont der Wahrnehmung medialer Realität. Dies bedeutet, dass das Leseverhalten stark von der Wahrnehmung des Computers beeinflusst wird – sowohl auf reflexiver, bewusster Ebene (indem fortlaufend Konkurrenzverhältnisse oder Komparabilitäten erörtert werden), als auch auf vorreflexiver Ebene (kaum bewusster Wandel der Verhaltensformen und Denkgewohnheiten).⁷¹

Abschließend stellt sich die Frage, aus welchem Grund ausgerechnet Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang zwischen Schule (alle sind AbiturientInnen bzw. haben das Abitur) und Hochschule (künstlerische, geisteswissenschaftliche Studiengänge) zur Zielgruppe gehören. Ewers hält fest, dass sich „die gegenwärtig stattfindenden medialen Umbrüche in der Gruppe der kindlichen und jugendlichen Konsumenten am nachhaltigsten“ auswirken (2002, 11). Wir haben es also mit einer Generation zu tun, „die eine gänzlich veränderte mediale Sozialisation durchlaufen hat“ (ebd.), in der sich „die auditiven und audiovisuellen Medien wie mittlerweile auch der Computer und Internet als die erst- und vorrangig genutzten Medien etabliert“ haben (ebd.).⁷² Neben diesem Aspekt der gewandelten medialen Sozialisation treffen in der Informantengruppe weitere, für die Studie relevante Aspekte aufeinander: Die familiäre und schulische (teils universitäre) Sekundärsozialisation⁷³ hat diese Gruppe in besonderem Maße mit einem bildungsspezifischen Normensystem vertraut gemacht, das sie zumindest

⁷⁰ Insofern stellt die vorliegende Untersuchung eine Anschlussstudie an die Rupp's u.a. (2004) dar, die die Jahrgänge 1981-1983 untersuchen. Rupp wiederum knüpft explizit an Eggert /Garbe (2000) an, die die Jahrgänge 1970-1975 mit ähnlichen Fragestellungen untersuchen (Rupp u.a. 2004, 13 f.).

⁷¹ Es bleibt im Rekurs auf den Generationenbegriff Mannheims anzumerken, dass in nahezu allen Interviews tatsächlich ein historisches Ereignis thematisiert wurde, das diesen Kohorten gemeinsam ist: Die Attacke auf das World Trade Center am 11. September. Die Auswirkungen dieses Ereignisses auf die Formierung eines generationellen Zusammenhangs wären zu überprüfen. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie erscheint 9/11 und seine Thematisierung in den Interviews in einem anderen Kontext bemerkenswert: Mit der Erwähnung von 9/11 sind in allen Interviews medientheoretische und –kritische Spekulationen verbunden. Also wird das historische Ereignis – anders vielleicht als in Vorgängergenerationen – *als mediales* aufgefasst, wird letztlich in der Wahrnehmung dieser Kohorten mehr zum *Medienereignis* als zum historischen Vorfall. Dies zeigt sich vor allem auch darin, dass man mehr über die Art und Weise der medialen Präsentation spricht (auch: über die Legitimation), als über humane oder politische Auswirkungen. Vielleicht zeigt sich in dieser gewandelten Wahrnehmung „zweiter Ordnung“ (man nimmt den Vorfall als von Dritten beobachteten wahr und spricht über deren Wahrnehmungsweise) tatsächlich an, dass der Mannheimsche Begriff der Generationsbildung anhand gemeinsam erlebter Vorfälle durch einen Begriff medienabhängiger Generationsbildung abgelöst wurde.

⁷² Bereits Gerlach (1976) bemerkt, dass sich die „Erneuerung der Lesegesellschaft“ in erster Linie „an älteren Jugendlichen“ studieren lasse (14).

⁷³ Also die Akkulturation im Gegensatz zur Enkulturation (vgl. Esser 2001, 371 ff.)

in Teilen als ihrer veränderten medialen Sozialisation widersprechend erfahren. Die Gruppe befindet sich überdies in einer Lebenssituation des Umbruchs und der Neuorientierung zwischen später Adoleszenz und Post-Adoleszenz. Die verlängerte Jugendphase ist gerade in den Milieus, die in die Studie eingehen, durch das Bildungsmoratorium verursacht. Trotz nicht abgeschlossener geistiger Reifung ist diese Phase durch einen maximierten Schub an Selbstfindungsprozessen und zunehmender Selbstverantwortung gekennzeichnet. Die Informanten befinden sich also in einer Lebensphase, in der sie sich selbst vor dem Hintergrund ihrer (oft latent bildungsbürgerlichen und gymnasialen) Sozialisation über ihr Verhältnis zu Bildung und Kultur klar werden und sich positionieren müssen, zumal sie alle hochkulturelle Interessen haben oder sich diese Interessen bereits in einem dementsprechenden Studiengang (hier vertretene Studiengänge: Musik, Schauspiel, Germanistik, Philosophie, Kunst, Komparatistik, Geschichte) niedergeschlagen haben. Es fragt sich also – und darin liegt das Interesse der Forschung –, wie in diesen Lebenslagen selbstsozialisatorisch mit der Spannung zwischen sozialen Normen und Erwartungen vor dem Hintergrund einer gewandelten medialen Sozialisation umgegangen wird, und wie sich diese Spannung auch im Leseverhalten spiegelt.

2.3.2. Die schemaspezifische Eingrenzung

Die *kohortenbezogene* (und damit *zeitliche*) Eingrenzung der Informantengruppe (Jahrgänge 1983-1988) wird durch eine *schemaspezifische* (und damit *sozial-räumliche*) Eingrenzung ergänzt. Bevor konkret auf die Informantengruppe Bezug genommen wird, soll deutlich gemacht werden, inwieweit die schemaspezifische Eingrenzung plausibel ist.⁷⁴

Der Milieu- und der Schemabegriff neuerer Untersuchungen bieten ein geeignetes Instrumentarium, um neben der kohortenspezifischen Begrenzung der Informantengruppe auch eine milieu- oder habituspezifische vornehmen zu können. Dies bringt den Vorteil einer relativ klaren Eingrenzung der zu untersuchenden Gruppe mit sich, um dann über vorschnelle Attribuierungen hinaus eben die genannten konkreten Entwicklungen und relationalen Verweisungsstrukturen in einem Milieu und einer Kohorte untersuchen zu können. Da es ein Ziel der Untersuchung ist, Stellenwert und Funktion literarischer Bildung und deren Einfluss auf das Leseverhalten in den Blick zu nehmen, liegt es nahe, ein diesem Gegenstand affines Milieu zu wählen.

Der Milieubegriff steht in einem engen Zusammenhang mit veränderten Parametern bei der Analyse der Sozialstruktur. Soziale Ungleichheit wird in der „Kulturgesellschaft“ weniger über finanzielles Kapital, als vielmehr über kulturelles Kapital und die damit verbundenen Abgrenzungsstrategien hergestellt. Michailow spricht von einer „*Kulturalisierung der Gesellschaftsauffassung*“ (1994, 115) und folgert: „*In der kulturellen Überbietung von Geld und materiellem Vermögen zeigt sich die Verlagerungsbewegung auf kulturalistische Differenzierungsschemata besonders drastisch.*“ (117) Soziale Ungleichheit nimmt mit der Ausdifferenzierung der postindustriellen Gesellschaft in Milieus nach Vester (2001) nicht ab, sie formiert sich lediglich entlang teils

⁷⁴ vgl. als Überblick Hradil 1992, Hradil 1996, Thieme 1992, Michailow 1996

neuer – kultureller – Parameter.⁷⁵ Mit Koenen (1994) ist sogar anzunehmen, dass in der gegenwärtigen „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (Schelsky) gerade in Anbetracht der Gleichheitsforderung „die Distinktion blüht“ (105). Die Grenzlinien der Distinktion sind dabei die der Milieus. Gerhard Schulze liefert eine Definition des Milieubegriffs:

Soziale Milieus sind Gemeinschaften der Weltdeutung. [...] Milieus sind soziokulturelle Gravitationsfelder mit eigenen Wirklichkeiten. Eingeschlossen in der Metapher der Gravitationsfelder ist die Vorstellung, daß sich nicht alle Individuen am Zentrum zusammenklumpen, sondern sich in unterschiedlichen Distanzen dazu befinden, wenn sie auch bei aller Differenzierung den Einfluß konsistenz erzeugender Schwerkraftbereiche erkennen lassen: existenzielle Anschauungsweisen und Wirklichkeitsmodelle. Milieus bilden ein stabiles Muster der Ungleichverteilung von alten und der Diffusion von neuen Deutungsschemata und Informationen. (Schulze 2000, 267)

Der Milieubegriff wandert zunehmend auch in die Lese- und Medienforschung ein, wenn es darum geht, Typenbildungen mit Soziallagen und Sozialstrukturen zu koppeln, um den prognostischen Wert einer Untersuchung anzuheben.⁷⁶ So ist es durchaus möglich, die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Mediennutzung und Lebensstil oder Milieu als neues Paradigma nach dem *uses-and-gratification-approach* und dem *cultural-studies-approach* zu etablieren. Dabei geht man davon aus, dass sich mit „sozialen Lagen im Rahmen dieser Milieus auch sogenannte alltagsästhetische Grundmotive [verbinden], die sich in Geschmackskulturen niederschlagen“ (Jäckel 1996, 166). Flaig u.a. (1997) sprechen auch von einer „Sozialästhetik“ (27), die sich durch die horizontale Aufspaltung der Gesellschaft in Milieus entwickelt habe. In diesem Zusammenhang interessieren vor allem „die Lese- und Fernsehpräferenzen der Milieus“ (167).⁷⁷

Die Informanten der nachfolgend analysierten Interviews entstammen dem Kreis des von Schulze (2000) so etikettierten „Hochkulturschemas“; von einer milieuspezifischen

⁷⁵ Ergänzend muss angemerkt werden, dass Vesters Untersuchung damit eher eine strukturdeterministische Perspektive repräsentiert; im Gegensatz zu Schulze versteht er Milieus als Folgen sozialer Lagen. Vgl. dazu Michailow 1996

⁷⁶ In der *Leseforschung* so bei Bogdal (1998; 2004: Verbindung zwischen Schulzes Milieutheorie und Lesegewohnheiten unter der These, Literatur bediene milieuspezifische Sinnbedürfnisse) und bei Jost Schneider (2004), dessen *Sozialgeschichte des Lesens* Autoren und Textsorten einzelnen Milieus zuordnet, dabei von der These ausgehend, dass die Ständegesellschaft zur Klassengesellschaft, diese sich dann zur Milieugesellschaft (Schneider übernimmt Schulzes Milieutypen) entwickelt hätte. Ferner auch bei Mein (2004), der den Literaturunterricht dem Hochkulturschema, die Schüler jedoch dem Unterhaltungsmilieu zuordnet. In der *Bildungsforschung* z.B. bei Fuhrmann 2002, S. 55 ff., der den Verfall des Bildungskanons im Hochkulturschema betrachtet, und bei Grundmann (2003; 2004), der vom Entstehen milieuspezifischer Bildungsansprüche ausgeht. In der *Volkskunde* z.B. bei Maase (1994), der die Schulzeschen Milieus in ihrem Verhältnis zur Unterhaltungskultur und Pop-Kultur betrachtet. In der *politischen Theorie* bei Flaig / Meyer / Ueltzhöffer (1997), die davon ausgehen, dass die Ausdifferenzierung in Milieus politische Kommunikation erschwert und soziale Räume blockiert.

⁷⁷ Jäckel (1996) knüpft beispielsweise an die Milieu-Typologien Schulzes an, Eggert (2001) differenziert zwischen „niedrigem“ und „hohem Anregungsmilieu“, die sie mit unterschiedlichen Weltbildern und dem sozialen Umfeld verbindet.

schen Zuordnung verbietet es sich allerdings angesichts der frühen Lebensphase in der verlängerten Jugend zu sprechen.⁷⁸ Der *Schema*-Begriff ist verwandt mit den Begriffen „Deutungsmuster“, „Lebensstil“ (s.o., Merleau-Ponty), „Habitus“ (Bourdieu), „Alltagswissen“ und anderen,⁷⁹ unterscheidet sich aber hinsichtlich seiner *forschungspraktischen Relevanz*. Gerhard Schulze definiert diesen Begriff folgendermaßen:

Alltagsästhetische Schemata bestehen in der Zuordnung von Bedeutungen zu Zeichengruppen. Für dieses Zuordnungsverhältnis gilt eine dreifache Generalisierung: Zeichengruppen werden von den Angehörigen einer Deutungsgemeinschaft in etwa derselben Weise abgegrenzt; eine gegebene Person legt in die vielen Zeichen einer Gruppe immer wieder ähnliche Bedeutungen hinein; Teile dieser zeichenübergreifenden persönlichen Lesarten sind intersubjektiv verbreitet. [...] Der Begriff ist gemeint als theoretische Ordnungsvorstellung. Es versteht sich fast von selbst, daß die Wirklichkeit weniger aufgeräumt ist: daß Zeichengruppen und Bedeutungszuordnungen nur mit Zubilligung einer Unschärfetoleranz als kollektiv einheitlich gelten können. (Schulze 2000, 129)

Schemata sind also alltagsästhetische Deutungen von Zeichen, die auf eine Personen-Gruppe, eine Interpretationsgemeinschaft (vgl. Hepp 1999) intersubjektiv bezogen sind. Ferner: „Sein [des Schema-Begriffs, C.D.] theoretischer Zweck ist die Analyse sozialer Milieus.“ (ebd., 130) Damit wird der Begriff des Schemas verstehbar als die *Übertragung des Habitus-Begriffs* (eingegrenzt auf alltagsästhetische Deutungen) *auf ein forschungspraktisch ausgerichtetes Instrumentarium*, „Schema“ ist als Ordnungsvorstellung ein theoretisches Instrument zum Erfassen sozialer Realitäten, die sich wiederum in Milieus ausdifferenzieren.

Das *Hochkulturschema*, dem die Informanten der Untersuchung zugerechnet werden können, kann nach Schulze folgende Merkmale haben: „Zurücknahme des Körpers“ (143), „Nicht auf den Inhalt der poetischen Mitteilung kommt es primär an, sondern auf die Form“ (144), „Kontemplation“, „Distinktion“, „Musikalität, sprachliche Kompetenz“ (145), „bildungsabhängige Zugänglichkeit“, Abgrenzung „gegen den Typus des Barbaren“ als „Vielfernseher“, gegen den „Massentourist“, gegen die „Bildzeitungsleser“ (146), „Gleichzeitigkeit von Klassik und Moderne“, „Philosophie der Perfektion“ (149). Diese (unvollständige) Aufzählung illustriert zwar den oben erwähnten Schematismus-Vorwurf, dennoch kann sie zur Konkretion der Vorstellung von der Zielgruppe dienen. Nun kann kaum behauptet werden, die Informanten legten dieses Hochkulturschema in Reinform an den Tag. Es ist vielmehr zu berücksichtigen, dass es sich um junge Erwachsene, Adoleszente handelt, die sich in einer Lebensphase der Orientierung und neu gewachsenen Selbstverantwortung befinden. Es kann angesichts der Interviews und der Vorkenntnisse über einzelne Informanten⁸⁰ allerdings behauptet werden, dass sich diese zum Hochkulturschema hin sozialisieren, teilweise bereits

⁷⁸ So ist es nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich, dass die hier Interviewten sich im weiteren Lebensverlauf in verschiedene Milieus aufteilen werden, obwohl sie heute ganz ähnliche habituelle Einstellungen an den Tag legen.

⁷⁹ vgl. Schulze 2000, 130

⁸⁰ Es fanden Sondierungsgespräche statt, „gate-keeper“ informierten über die Interviewpartner, diese waren mir teilweise bereits bekannt. Dennoch fanden einige Interviews statt, in deren Verlauf sich herausstellte, dass die Informanten einem anderen Schema zugerechnet werden konnten. Vgl. dazu Kap. 3

deutliche Züge wie die von Schulze angeführten präsentieren. Gerade dieser Mechanismus der Selbstsozialisation zu einem Schema oder Habitus hin, der nur teilweise von Schule oder Elternhaus vermittelt wird, ist Bestandteil der Untersuchungen dieser Arbeit.

Die Eingrenzung der Informantengruppe bringt drei *Vorwürfe* oder mögliche *Problemfelder* hervor, die hier abschließend angeführt werden sollen:

- Es findet weder eine Typensondierung noch eine Kategorienbildung statt; anstelle der Rekonstruktion eines Habitus wird eine Zielgruppe konstruiert.
- Damit verbindet sich ein Zirkelschluss: Das ex ante Präsumierte (die Kennzeichen des Hochkulturschemas) wird als Ergebnis der Untersuchung präsentiert.
- Die *gender*-Problematik wird ausgeblendet, die doch so wichtige Indikatoren gerade für den Umgang mit Literatur und Medien liefert.

Diesen Vorwürfen kann die Untersuchung nur mit dem Hinweis auf die Problemstellung begegnen: Weder die Typen der Mediennutzung, noch das Hochkulturschema, noch das geschlechtsspezifische Leseverhalten sind Objekte des Interesses im Rahmen der vorliegenden Fragestellung. Das Ziel der Arbeit kann weder im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung (z.B. bei Bohnsack) noch im Kontext von Sozialstrukturanalysen (z.B. bei Geißler, Vester, Schulze) erreicht werden. Es geht vielmehr um die Bestimmung des Stellenwertes literarischer Bildung und deren Funktion innerhalb der gegenwärtigen Kultur mit den methodischen Mitteln der Kultur- und Wissenssoziologie. Ferner geht es um eine empirische, rezeptionstheoretische Studie über die Funktionen des Lesens in der mediatisierten Gesellschaft; die Verbindung beider Untersuchungsaspekte soll eine Momentaufnahme zum Leseverhalten zwischen sozialen Erwartungen einerseits und medialen Gewohnheiten und Routinen andererseits bereitstellen. *Gender* wird dabei am Rande zum Thema, bildet jedoch keine Hauptkategorie.⁸¹ Der Pilotcharakter der Studie sowie das Untersuchungsobjekt „literarische Bildung“⁸² machen die heuristische Ausrichtung auf eine begrenzte Zielgruppe – die Jahrgänge 1983-1988, dem Hochkulturschema zurechenbar – plausibel.

⁸¹ vgl. zum geschlechtsspezifischen Lesen und zur geschlechtsspezifischen Lesesozialisation: Garbe 1993; Kramatschek 1993; Garbe / Groß 1993; Rosebrock 1993; Garbe 1996; Charlton / Burbaum u.a. 2004; Plath / Richter 2004; Schreier / Odag 2004; Hurrelmann / Groeben 2004; einführend Eggert / Garbe 1995, 76 ff.

⁸² Auf den sozialen Wandel des Bildungsbegriffs und seine gestiegene Bedeutung in einigen Milieus machen beispielsweise aufmerksam: Beck 1997, 127 ff.; Geißler 2002, 333 ff.; Theunert / Schorb 2000, 225 ff.; Bühl 2000, 273; Grundmann 2004, 58; Hurrelmann 2004, 295; Vester 2004; implizit auch Hartmann 2002 und Hartmann 2004, 141. Eine empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung, Lesen und Sozialstruktur der Gegenwart fordern explizit: Maase 1994, 27; Oerter 1999, 50 f. Stellvertretend kann Hurrelmann angeführt werden, die Schulzes These von der Verdrängung der Bildung durch das Erlebnis in der zeitgenössischen Gesellschaft vehement kritisiert und sich dabei auf einige der genannten Studien beruft: „Von Seiten der empirischen Medienforschung steht Schulzes Konstrukt die immer wieder bestätigte Tatsache entgegen, dass die Voraussetzungen von Schicht und Bildung medienkulturelle Orientierungen und Praxen nach wie vor massiv bestimmen. [...] Dass sich kulturelle Normen und schichtspezifisch ungleiche Teilnahmekanäle an der gesellschaftlichen Kultur dabei nahezu verflüchtigen, kann man jedoch nicht behaupten.“ (2004, 295)

3. Erhebungs- und Auswertungsmethodik

Zwischen Theorie und Praxis herrscht kein Kontinuum.

Theodor W. Adorno

Das zweite Kapitel definierte das Beschreibungsmodell, die Ziele und die Zielgruppe der Untersuchung. Das Leseverhalten und der Komplex der Literarischen Bildung (Rolle und soziale Funktion des Lesens im Verhältnis zu den Medien) sollen unter einem konstruktivistischen (wissenssoziologischen) Blickwinkel bei den Jahrgängen 1983-1988, die man dem Hochkulturschema zurechnen kann, untersucht werden – so das bündig formulierte Ergebnis. Das vorliegende Kapitel widmet sich nun den methodischen Fragen einer solchen Untersuchung. Methodischen Fragen ist – folgt man dem gegenwärtigen Stand der empirischen Sozialforschung und der empirischen Deutschdidaktik – eine entscheidende Rolle im Forschungsprozess zuzumessen. Besonders die gestiegene Bedeutung qualitativer Forschungsdesigns und die Ausweitung des methodischen Repertoires führten zu einer ausgeprägten Sensibilität gegenüber den im Forschungsprozess eingesetzten Verfahren. Mehr und mehr geriet innerhalb der Sozialforschung ins Bewusstsein, in welcher gravierender Weise der Einsatz der Methode das Forschungsergebnis beeinflusst, ja determiniert – konkurrierende Methoden produzieren im Ernstfall gegensätzliche Ergebnisse. Grundsatzdebatten entzündeten sich besonders zwischen den Vertretern quantitativer und qualitativer Forschung. Aufgabe des Kapitels 3.1. ist es, diese Debatten in Ansätzen nachzuzeichnen und die vorliegende Untersuchung hinsichtlich des Einsatzes quantitativer und qualitativer Methoden zu positionieren. Kapitel 3.2. kanalisiert diese Argumentation weiter und zeigt, inwieweit die vorliegende Untersuchung hinsichtlich der Methodenwahl Überschneidungen mit Einzelfallstudien und der Biographieforschung aufweisen muss. Das Unterkapitel 3.3. bildet dann den Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels: An dieser Stelle geht es um den prekären Aspekt der Wahl der Analyseverfahren, mit der die narrativen Interviews untersucht werden sollen, bevor in Kapitel 3.4. die Erschließungsmethode vorgestellt wird. Mit der Angabe von Beschreibungsmodell, Untersuchungsobjekt und Zielgruppe in Kapitel 2 sowie dem methodischen Verfahren in Kapitel 3 ist der Boden bereitet für zunächst quantitative (Kapitel 4), dann qualitative Untersuchungen in Kapitel 5 und 6.

3.1. Quantitative und qualitative Forschung

Diese beiden Makrodimensionen sozialwissenschaftlicher Forschung sind Produkte zweier scheinbar unvereinbarer wissenschaftstheoretischer Haltungen, nämlich der positivistisch-beschreibenden Tradition auf der einen, der hermeneutisch-verstehenden Tradition auf der anderen Seite. Es ist hier kaum der Ort, diese Debatten zu rekonstruieren oder Lösungsvorschläge anzubieten. Diese sind angesichts der derzeitigen Lage der Sozialforschung auch kaum mehr angebracht: Es hat sich längst die Meinung durchgesetzt, dass allein das *Forschungsziel und das Untersuchungsfeld* die Methode

und die Verteilung quantitativer und qualitativer Designs im Gesamtforschungsprozess bestimmen. Dies sollte allerdings im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass sich die Zahl der Methoden approximativ der Anzahl der Untersuchungen annäherte – in der Konsequenz käme dieser Umstand nämlich einem Verfall jeglicher Standards und einer Beliebigkeit bezüglich des Validitätskriteriums gleich.¹ Meist geht es also um die an die spezifische Untersuchung angepasste Neuverteilung und relationale Bestimmung der Anteile quantitativer und qualitativer Methoden im Gesamtprozess.

Das Untersuchungsziel der vorliegenden Untersuchung legt eine Dominanz qualitativer Methoden nahe, denn die Eruiierung von Deutungsmustern erfordert eine hermeneutisch-verstehende Ausrichtung der Methode. Dennoch wird die Übereinstimmung mit quantitativen Forschungsergebnissen gesucht. Ich werde im Folgenden darlegen, mit welcher Begründung dieser Methodenmix für meine Untersuchung angebracht erscheint; zu diesem Zweck werde ich kurz die Genese besonders der qualitativen Methode erläutern und die Vor- und Nachteile beider Methoden herausstellen. Zum Schluss des Kapitels 3.1. wird dann erläutert, in welchem Verhältnis qualitative und quantitative Methoden in meine Untersuchung eingehen.

Die Leseforschung setzt *quantitative Methoden* in erster Linie zur Eruiierung von Lesehäufigkeiten, zur Beschreibung von Lesesituationen und zur Bestimmung der Korrelation zwischen Leseverhalten und sozialen Parametern wie Alter, Geschlecht, Bildung, sozialem Stand oder Milieuzugehörigkeit ein. Analog dazu ist auch die Medienforschung an ähnlichen statistischen Verteilungen bezüglich der Mediennutzung interessiert. Die quantitative Leseforschung erweist sich damit als Erbin der Buchmarktforschung; noch heute zeigen sich große Buch- und Medienunternehmen wie Bertelsmann bestrebt,² diese Tradition unter Wahrung höchster wissenschaftlicher Ansprüche fortzusetzen.³

Hinter diesen Fragen steht ein Interesse am potentiellen Markt für Printangebote im allgemeinen und für Bücher bzw. Lesestoffe im speziellen. Leseforschung versteht sich, so betrachtet, primär als *Markt- bzw. Konsumforschung*. Sie orientiert sich an homogen definierten Zielgruppen und versucht, deren Zuwendung zum Medium „Buch“ zu erhöhen. (Bonfadelli 2001, 100)

Bonfadellis Einlassung verweist auf weitere Charakteristika quantitativer Forschung, insofern sie sich als Buchmarktforschung versteht: Diese ist häufig geleitet von ökonomischen oder auch ideologischen Interessenlagen der Auftraggeber, ist also im Resultat nicht immer unabhängig von normorientierten Versuchen zur Einflussnahme auf das Leseverhalten. Bereits das Kapitel 2.1.3. wies darauf hin, dass die (medienwirksame) Veröffentlichung solcher Studien eine erneute Einspeisung (re-entry) von impliziten und suggestiven Aufforderungen ins Untersuchungsfeld bedeutet: Das Leseverhal-

¹ Dieser Vorwurf würde allerdings kaum von allen Vertretern qualitativer Forschung geteilt. Dies hat seinen Grund darin, dass die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität von der quantitativen Forschung entwickelt und zur Selbstkontrolle eingesetzt wurden; die qualitative Forschung lehnt diese Kriterien heute oft mit dem Hinweis auf mangelnde Übertragbarkeit ab und bemüht sich um die Formulierung alternativer Kriterien. Vgl. Mayring 2002, 140 ff, Steinke 2003

² vgl. Bonfadelli / Fritz 1993, Hurrelmann 1993, Saxer 1993, Köcher 1993

³ vgl. zur sozialwissenschaftlichen Leseforschung z.B. Bonfadelli 2001

ten der Informanten ist besonders hinsichtlich seiner normativen Dimension (also hinsichtlich des sozial Erwünschten) nicht unabhängig von den Forschungsergebnissen vor allem der großen quantitativen Untersuchungen (Bertelsmann, Allensbach, Stiftung Lesen) denkbar. Dieser Umstand gilt umso mehr, seitdem mit der empirischen und vergleichenden Unterrichtsforschung (PISA, TIMSS, IGLU) hinsichtlich des Lesens Defizite nachgewiesen wurden. Die Korrelation mit der Diagnose eines umstrukturierten Leseverhaltens, wie sie die großen quantitativen Untersuchungen übereinstimmend feststellten, lag für die Medienöffentlichkeit auf der Hand und so zogen diese Forschungsergebnisse eine Vielzahl von Leseförderungsmaßnahmen in Schulen und Öffentlichkeit nach sich. Die vorliegende Untersuchung wird im Laufe der Analysen aufzeigen, wie dieser Umstand das ohnehin normativ besetzte Leseverhalten weiter ideologisch auflud. Das Missverhältnis zwischen erwünschtem und tatsächlichem Leseverhalten wurde somit verschärft.

In methodischer Hinsicht orientiert sich die quantitative Forschung an den Gütekriterien Objektivität (Bestätigbarkeit), Reliabilität (Verlässlichkeit) und Validität (Glaubwürdigkeit und Transferierbarkeit), was meint: Forschung muss unabhängig vom Forschenden das erforschen, was sie zu erforschen vorgibt, und sie muss bei gleichem Forschungsarrangement gleiche Ergebnisse hervorbringen.⁴ Daraus ergibt sich für die reine Buchmarktforschung die Survey-Studie als bevorzugtes Instrument. Dabei wird eine repräsentative Bevölkerungsgruppe mit Hilfe standardisierter Verfahren (Fragebogen, standardisiertes Interview) hinsichtlich der interessierenden Fragestellungen erfasst und die Ergebnisse werden statistisch ausgewertet. Oft werden diese Ergebnisse mit den Absatzzahlen des Buchhandels, Einschaltquoten oder Ausleihzahlen in öffentlichen Bibliotheken abgeglichen.

Die *qualitative Forschung* weist andere Forschungsinteressen und -methoden auf. Philipp Mayring spricht von einer „*qualitativen Wende*“ (2002, 9), wenn er das Unbehagen der Sozialforschung der siebziger Jahre an dem Primat der quantitativen Methode kennzeichnen möchte. Zu diesem Zeitpunkt schränkte man die positivistische Tradition mehr und mehr zugunsten der hermeneutisch-verstehenden (Mannheim, Mead) ein und knüpfte an die amerikanische Feldforschung an. Der Informant in seiner Ein- und Anpassung an Umwelten rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit; über interpretative Verfahren versuchte man, Handlungen und Denkweisen aufzuschlüsseln und zu verstehen. Qualitative Forschung erfasst damit Sinn-Gemeinschaften mikrologischer (z.B. Familie) oder makrologischer Art (Gesellschaften, Milieus), indem sie ihre Symbolsysteme und deren implizite Handlungsanweisungen zu verstehen sucht. Sie kann also die Frage beantworten, wie und auf der Basis welcher Regeln - welcher „Grammatik“ - eine Sinn-Gemeinschaft die ihr eigene soziale Wirklichkeit konstruiert.

Offensichtlich muss die qualitative Forschung mit anderen Methoden ihr Untersuchungsfeld bearbeiten als die quantitative Forschung. Kleinere Gruppen werden erfasst – in Einzelfallstudien der Biographieforschung lediglich ein Informant – und mit Hilfe offener Verfahren erforscht. Zu diesem Zweck sind zahlreiche neue Verfahren von der qualitativen Forschung getestet worden: Narrative Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen mit Videoaufzeichnungen u.ä. Auch die Auswertungs-

⁴ vgl. Steinke 2003, Mayring 2002

verfahren sind zahlreicher und komplexer geworden: Grounded Theory, Objektive Hermeneutik, Inhaltsanalyse oder Dokumentarische Methode bezeichnen nur einige der aktuelleren Verfahren. Sowohl die Erhebungs- als auch die Aufbereitungs- (Transkriptionen, Protokolle) und Auswertungsverfahren sind wesentlich zeitintensiver und umfangreicher als die Verfahren der quantitativen Sozialforschung,⁵ darüber hinaus bedürfen sie, Heinz Bude folgend, einer gewissen „Kunst der Interpretation“ (Bude 2003).

Im Zuge der „qualitativen Wende“ positionierte sich auch die Leseforschung als Leserforschung neu, denn „im Zentrum steht der einzelne Mensch, und zwar in konkreten Situationen und in unterschiedlichen Rollen wie Freizeiter oder Bürger“ (Bonfadelli 2001, 101). Das hochkomplexe, vielschichtige und durch seine soziale Erwünschtheit und gleichzeitige Privatheit schwer zugängliche Untersuchungsobjekt „Leseverhalten“ konnte gründlicher durch qualitative Methoden erschlossen werden und es wurde bald deutlich, dass das Lesen und der Umgang mit Literatur wie kein anderes Bezugsfeld kulturellen Handelns soziale Symbolisierungs- und Distinktionsstrategien in sich vereint. Bonfadelli akzentuiert, dass „qualitative Rezeptionsstudien [...] das Leseverhalten in einer kulturellen Perspektive thematisieren“ (2001, 101). Nur über qualitative Forschungsdesigns war es also möglich, das Leseverhalten in den umfassenden Rahmen kultureller Symbolisierung und kulturellen Handelns einzubetten und dementsprechend abseits der bloßen Dokumentation von lesestatistischen Momentaufnahmen auch kulturelle Wurzeln eben dieser Momentaufnahmen sowie die sozialen Funktionen von Symbolisierungs- und Distinktionsstrategien zu eruieren.

Die Cultural Studies stellten für diese Perspektive auf das Lesen als kulturelles Handeln Begründungen und Erhebungsstrategien bereit, die nicht nur im angloamerikanischen, sondern auch im deutschsprachigen Raum bald aufgegriffen wurden. Im Rückgriff auf das Kapitel 1.3.2. möchte ich kurz darstellen, warum gerade die Cultural Studies zu einem wichtigen Paradigma für die Erforschung der Lesekultur avancierten.⁶ Über den nachfolgenden Exkurs fällt im Anschluss die Begründung leichter, welche Vorteile die qualitative Methodik für das Forschungsinteresse meiner Studie bietet.

Die entscheidenden Impulse für die Formierung einer relativ einheitlichen Forschungsrichtung unter dem Etikett der Cultural Studies kamen aus der Ethnographie. Clifford Geertz' „semiotischer Kulturbegriff“, mit dem er betonte, „daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (1995, 9), bildete die Grundlage für das „Kultur als Text“-Theorem.⁷ Mit diesem Theorem verbinden sich zweierlei Schlussfolgerungen. Zum einen bedeutete die Erforschung von Kultur in der Folge „Deutung der Symbolsysteme, der semiotischen Mittel, mit deren Hilfe die Menschen in einer Kultur ihre Welt wahrnehmen und definieren“ (Berg / Fuchs 1993a, 49), also eine „Verschiebung hin zu einer interpretativen Sozialwissenschaft“ (ebd.) mit „hermeneutischer Begründung“ (51). Zum anderen veränderte sich durch das Theorem auch der Status des Textes,

⁵ vgl. Kap. 3.3.

⁶ Diese Verbindung zwischen Sozialforschung und Ethnographie stellt vor allem Jürgen Zinnecker her, wenn er in methodischer Hinsicht eine „Pädagogische Ethnographie“ (1995, 21) für die Kindheitsforschung postuliert.

⁷ vgl. Berg / Fuchs 1993a

nicht nur wurde „Kultur als Text“ wahrgenommen, vor allem im Zuge der Krise der ethnografischen Repräsentation wurde deutlich, dass auch „Kultur als Text“ verfasst wird. Dies bedeutet, „daß auch literarische Texte als Medien begriffen werden können, die bereits selbst verdichtete Formen ethnographischer Beschreibung und Kulturauslegung enthalten“ (Bachmann-Medick 1998, 25). Für die interpretative Sozialforschung kann man weitere Folgerungen ziehen: Nicht nur ethnographische und literarische Texte, auch autobiographische und andere narrative Texte wie narrative Interviews sind solche Formen kultureller Selbstbeschreibung. Das „Kultur als Text“-Theorem eröffnet also für die Ethnologie durch die Annäherung der Phänomene „Kultur“ und „Text“ zwei Handlungsfelder, die entscheidende Impulse für die wissenschaftliche Programmatik der Cultural Studies bereitstellen: a) Kultur ist gleich einem Text ein semiotisches Phänomen und hermeneutisch zugänglich; b) „Literarische Texte sind Medien kultureller Selbstausslegung“ (Bachmann-Medick 1998, 9), sie können also hinsichtlich kultureller Repräsentationspraktiken untersucht werden. Für den am Text orientierten Literaturwissenschaftler oder Historiker ist insbesondere der zweite Aspekt entscheidend. So formuliert Stephen Greenblatt, es gehe „um eine Untersuchung der Repräsentationspraktiken als solche“, wobei „geschriebene oder gezeichnete Repräsentationen“ keine „genauen oder verlässlichen Dokumente über Land und Leute“ sind, sondern „etwas über die europäische Repräsentationspraxis aussagen.“ (Greenblatt 1994, 17 f.) Die dieser Überzeugung anverwandelte Methodologie entspricht also nicht der positivistischen Tradition: „Infolgedessen mag es als vertretbar erscheinen, mit literaturwissenschaftlichem Handwerkszeug an Texte heranzugehen“ (40).⁸ Die im „cultural turn“ der Textwissenschaften zum Ausdruck kommende Methodologie ist also eng verwandt mit philologischen Methoden, denn sie gehorcht einem interpretativen Paradigma.⁹

Bereits dieser knappe Exkurs zur Entstehungsgeschichte der Cultural Studies, denen das qualitative Paradigma in mancherlei Hinsicht verwandt ist, macht deutlich, in welche Stoßrichtung sich die Kritik der Sozialforschung am qualitativen Paradigma äußert:

Es genügt nicht, wie es die klassische Erkenntnisphilosophie lehrt, im Subjekt die Bedingungen der Möglichkeit und ebenso die Grenzen des von ihm begründeten objektiven Wissens zu suchen. Man muß ebenfalls in dem von der Wissenschaft konstruierten Objekt die sozialen Bedingungen der Möglichkeit des „Subjekts“ suchen [...] sowie die möglichen Grenzen seiner Handlungsobjektivationen. Dies zwingt einen, die absolutistischen Ansprüche klassischer Objektivität zurückzuweisen, ohne daß dies dafür zum Relativismus führt [...]. (Bourdieu 1993, 373)

⁸ Greenblatt fügt hinzu, dass es sich nicht um fiktive Texte handelt (40) und es ihm nicht darum geht, „zwischen wahren und falschen Darstellungen zu unterscheiden“ (17). Das Verhältnis zwischen Text und (historischer oder gegenwärtiger) Realität interessiert also weniger als das in den Texten eingelagerte Weltbild des Autors, der als Repräsentant einer kulturellen Formation (bei Greenblatt der abendländischen) angesehen wird.

⁹ Auf den Einfluss der Diskurstheorie Foucaults im Zusammenhang mit der Entstehung der Cultural Studies kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Foucaults archäologische und epistemologische Methode zielt auf eine Analyse der Machtrepräsentation in kulturellen Zeugnissen ab; ihm geht es ebenfalls um die Sondierung kultureller Episteme, wenn er betont, er wolle „ein positives Unbewußtes des Wissens enthüllen“ (1995, 11).

Indem Bourdieu an dieser Stelle „narzißtische“ von „wissenschaftlicher Reflexivität“ scheidet, fordert er eine Berücksichtigung der Gütekriterien für die Sozialforschung ein, denn die im Feld gewonnenen Daten und die anschließende Auswertung müssen objektiv und verlässlich sein. Tatsächlich besteht die Gefahr des von Bourdieu angeführten Relativismus, wenn die qualitative Sozialforschung sich von den klassischen Gütekriterien abwendet und sich neuen, aus der Perspektive des quantitativen Paradigmas als „weich“ empfundenen Kriterien stellt. Besonders, wenn es in Einzelfallstudien zur Anwendung psychoanalytischer Methoden kommt, erscheint die Kritik Bourdieus nicht immer unberechtigt, zumal sich die Frage der Übertragbarkeit solcher Forschungsergebnisse stellt. Umberto Eco spricht in solchen Fällen wilder und nicht kontrollierbarer Semiose treffend von „Abdrift“ (1995).

Die Kritik am quantitativen Paradigma stellt auf der anderen Seite gerade die Überbetonung der Gütekriterien heraus. Gerhard Schulze geißelt diese „Haltung naiven Glaubens an die Möglichkeit von Genauigkeit“ (2000, 26) und warnt:

Empirische Ergebnisse sind noch nicht theoretische Ergebnisse, sondern bloß Bausteine dafür. Diese Selbstverständlichkeit wird immer wieder selbstverständlich ignoriert. Sie anzuerkennen bedeutet auch, weitere Bausteine der theoretischen Analyse zu akzeptieren: Gedankenexperimente, Sozial- und Kulturgeschichte, langjährige Lebenserfahrung im kulturellen Kontext, dessen Analyse ansteht, auch Intuition, verstanden als ganzheitlich-typologisches Denken im Gegensatz zu deduktivem Denken (dessen Wichtigkeit gleichwohl unbestritten bleibt). Im Dilemma zwischen den Irrtumsrisiken der Interpretation und der Inhaltsarmut purer Datenbuchhaltung ist die erste Alternative vorzuziehen. (25)

Objektivität und Genauigkeit als Postulate der quantitativen Forschung werden in der Tradition des qualitativen Paradigmas als Elemente einer Verwissenschaftlichung der Welt verstanden, gelten dementsprechend als Teil des „Herrschaftswissens“ (Mayring 2002, 11).¹⁰ An den Einlassungen Schulzes und auch am Begriff des Herrschaftswissens wird ablesbar, dass die Debatte um die Methodenkonkurrenz ideologisch aufgeladen ist, besonders, wenn es um die Einspeisung der Forschungsergebnisse in die mediatisierte Öffentlichkeit geht. Buchmarktforschungen und Mediennutzungsstudien sagen eben wenig aus „über die Qualität der rezipierten Gegenstände“, „über die Rezeptionssituation oder über deren Kontext“ „und erst recht nichts über die lebensgeschichtlich ausgebildeten Medienhandlungsmuster“ (Garbe 2000, 187). Dennoch werden die empirischen Ergebnisse von der quantitativen Forschung als Beschreibungen von Lebenswelten annonciert, dem Postulat der Exaktheit nachgebend. Die Vertreter der qualitativen Forschung fordern auf der Gegenseite die Einbettung der Forschung in den kulturellen und historischen Kontext. Nur diese Totalperspektive ermögliche es, das Handeln von Subjekten in kulturellen Zusammenhängen zu deuten und zu verstehen, die „Datenbuchhaltung“ führe zur Vereinseitigung von Forschungsperspektiven und verführe zur Politisierung derselben.¹¹

¹⁰ vgl. zu den Gütekriterien innerhalb qualitativer Forschung vor allem Dzeyk / Groeben 1999

¹¹ Zugespißt formuliert Baudrillard: „[Meinungsumfragen] sind ein Instrument, das sich die politische Klasse verschafft, um ihrer eigenen Spielregel gemäß zu spielen und sich zu reproduzieren.“ Denn: „Es ist nicht mehr nötig, daß jemand sich eine eigene Meinung bildet, sich und die anderen konfrontiert – vielmehr müssen alle die öffentliche Meinung nachbilden, in dem Sinne, daß alle sich in dieses allgemeine Äquivalent stürzen [...]“ (1978, 44)

Die jüngsten Entwicklungen der Methodendebatte weisen jedoch längst in eine andere Richtung. Mehr und mehr findet sich im Zuge zunehmender Triangularisierung die *Vermengung* quantitativer und qualitativer Forschungsdesigns. Man geht davon aus, dass gerade die komplementäre Ergänzung von quantitativen und qualitativen Perspektiven auf dasselbe Phänomen den Erkenntnisgewinn befördert „und damit zu einem umfassenderen und valideren Bild führen soll[en]“ (Kelle / Erzberger 2003, 300).¹² Der Sinn einer solchen Triangulation liegt auf der Hand: Wo quantitative Methoden *Beschreibungen* liefern, können qualitative Methoden *Erklärungen* bereitstellen – umgekehrt ist dies ausgeschlossen. Die Unterrichtsforschung hat sich diese Erkenntnisse zunutze gemacht. So plädiert Schnaitmann für eine „Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren“ (1996, 19), weil sich ohnehin „der Gegensatz zwischen qualitativ und quantitativ nicht bestätigt“ (18). Bremerich-Vos negiert für die empirische Deutschdidaktik den „methodischen Dogmatismus“ (2002, 19) und zeigt wie auch Schnaitmann, dass beide Methoden schon immer Anteile der jeweils anderen Methode implizierten.

Qualitative Untersuchungen wie die vorliegende suchen nach Erklärungen für Phänomene, die die quantitative Forschung der letzten Jahre aufgeworfen hat, jedoch nicht in ausreichendem Maße deuten konnte. So geht es z.B. um den Einfluss des Bildungsgedankens auf das Leseverhalten und die Umstrukturierung des Leseverhaltens im Rahmen der Mediensozialisation. Damit verfährt meine Untersuchung eher als qualitative. Quantitative Forschungsergebnisse fließen insofern mit ein, als dass ich von einer – wie oben ausgeführt – Komplementarität der Perspektiven ausgehe, was meint: Ich übernehme Daten aus den großen quantitativen Studien (Stiftung Lesen, Bertelsmann, u.a.) der letzten Jahre, präpariere deren Auffälligkeiten hinsichtlich meines Forschungsinteresses heraus (Kap. 4) und sehe die von mir durchgeführte Datenerhebung in den Rahmen dieser großen Studien eingebettet. Insofern versuche ich, quantitativ auffällige Häufungen von Ähnlichkeiten in meinen Interviews mit eben diesen Ergebnissen abzugleichen (Kap. 4.2.). Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass sich eine größere Verallgemeinerbarkeit der von mir gewonnenen Ergebnisse postulieren lässt, stehen meine *Erklärungen* doch im Einklang mit den *Beschreibungen* repräsentativer quantitativer Forschung. Ich gehe dementsprechend nicht von einem Gegensatz quantitativer und qualitativer Methoden aus; meine Arbeit verstehe ich vielmehr als sinnverstehende Ergänzung von Einzelaspekten repräsentativer Umfragen. Das Forschungsdesign dieser Surveystudien ist meist zu umfassend angelegt, als dass es möglich wäre, innerhalb einzelner Gruppen oder Milieus Tiefeninterviews durchzuführen und diese dann im Hinblick auf kulturelle Tradition oder sozialstrukturelle Distinktion zu befragen. Ein solches (strukturelles) Defizit kann von einer Studie der vorliegenden Art

¹² Diese Verbindung der Komplementarität wird im allgemeinen mit dem Begriff der Triangulation belegt. Es gibt allerdings noch weitere Modelle der Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden, z.B. ein Modell, in dem qualitative Methoden zur Hypothesengenerierung quantitativer Forschung eingesetzt werden. Hier würde man eher nicht von Triangulation sprechen, da der qualitativen Methode kein eigener Erkenntniswert zugemessen wird (vgl. Kelle / Erzberger 2003, 300). Flick (2003) unterscheidet vier Formen der Triangulation, die innerhalb der qualitativen Forschung möglich sind.

aufgefangen werden, ohne dass darum der Erkenntniswert quantitativer Forschung bestritten würde.

3.2. Die kultursoziologische Rezeptionsforschung: Qualitative Einzelfallstudien und Biographieforschung

Das vorliegende Kapitel bemüht sich um eine Vertiefung und Erweiterung der Argumentation aus Kapitel 3.1. Die qualitative Methodologie, der meine Arbeit verpflichtet ist, findet in besonderem Maße Berücksichtigung innerhalb der Biographieforschung, da es in diesem Zusammenhang meist um Einzelfallstudien geht. Biographieforschung ist zu einem großen Teil auch immer eine Erforschung individueller Bildungsgeschichte; Marotzki formuliert dementsprechend als zentrales Anliegen der Biographieforschung „die Frage nach dem Ort des Menschen innerhalb des Gesamtgefüges gegenwärtiger soziotechnischer Systeme“, besonders müsse die Biographieforschung „Auskunft darüber geben können, was Lernen und Bildung in hochkomplexen Gesellschaften bedeuten“ (2003, 175).¹³

Meine Untersuchung ist keine Einzelfallstudie, übernimmt jedoch zahlreiche Merkmale der Methodik biographischer Einzelfallstudien. Um diese methodologische Basis zu erläutern, wird das vorliegende Kapitel zunächst diese Merkmale definieren, dann die Bedeutung von Einzelfallstudien für die empirische Deutschdidaktik klären und zuletzt den Zusammenhang von Einzelfallstudie und Bildungsforschung mit meiner Studie herstellen.

Wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, ist die Biographieforschung innerhalb der Tradition interpretativ-verstehender Sozialforschung zu verorten; damit steht sie in direkter Verbindung zur Methodologie der Hermeneutik. Marotzki verweist auf Dilthey, der die Zusammenhangsbildung von herausgesprengten Fragmenten eines Lebens zu einer Lebensgeschichte als konstruktive Leistung des Bewusstseins würdigte. „Die Perspektive der individuellen Sinn- und Bedeutungserzeugung führt direkt zu dem Ansatz moderner Biographieforschung.“ (Marotzki 2003, 180) Die Reminiszenzen an Dilthey und die Entstehung der Hermeneutik¹⁴ verweisen auf den literaturwissenschaftlichen Zusammenhang zwischen Biographieforschung und der Theorie der Autobiographie. Dieser Zusammenhang ist insofern relevant, als dass wesentliche Merkmale letzterer von der Biographieforschung geteilt werden. So weist bereits Philippe Lejeune auf den Umstand hin, dass die präsumierte Identität zwischen Erzähler und Autor Produkt eines autobiographischen Paktes ist, denn „der autobiographische Pakt ist die Behauptung dieser Identität im Text“ (Lejeune 1994, 27). Damit wird die Autobiographie zu einem autobiographischen *Roman*, weil der Aspekt der Konstruktivität des autobiographischen Ich zentral wird. Eine weitere Folge dieser Verschiebung erscheint nicht weniger relevant: Der autobiographische Text wird als rhetorisches Konstrukt markiert, denn er ist zunächst und vor allem *literarischer* Text. Koller akzentuiert: „Autobiogra-

¹³ vgl. auch Krüger / v. Wensierski 1995, 190: Es geht um „das systematisch Vergleichbare einer individuellen Existenz“.

¹⁴ vgl. dazu im Überblick Grondin 2001

phien [...] liefern keine Abbilder des faktischen *Lebensgeschehens*, sondern sind deutende Konstruktionen einer *Lebensgeschichte* mithilfe sprachlicher, d.h. genauer: rhetorisch-figurativer Mittel [...].“ (Koller 1994, 91, Hervorh. C.D.) Es sind somit drei wesentliche Momente, die durch diese „Selbsterfindung mit künstlerischen Mitteln“ (Köhnen 2001, 7) für die Biographieforschung relevant werden: a) die Biographie erscheint als nachträgliche Kohärenzbildung; b) das Ich der Biographie (der Erzähler) entspricht nicht dem Autor; c) die Biographie ist ein rhetorisches Konstrukt, kein mimetisches Abschildern der Wirklichkeit.¹⁵

Besonders am Beispiel der *Kindheitsforschung* wird deutlich, dass die biographische Kohärenzbildung angesichts der Verdrängung frühkindlicher Erfahrung eine nachträgliche und damit fremdperspektivische Synthetisierung darstellt:

Alle biographischen Narrationen zur Kindheit lassen sich in einem Spannungsfeld verorten, das zwischen Trägern der Biographie und Produzenten biographischer Narrationen aufgemacht wird. Träger von kindlichen Biographien sind definitionsgemäß die Kinder. Produzenten biographischer Narrationen sind mehrheitlich nicht die Kinder. Biographische Narrationen, die von den Biographieträgern stammen, sind gewöhnlich aus der Selbstperspektive heraus erzählt. Narrationen, die von anderen als den Trägern produziert werden, tendieren mehr zur Fremdperspektive. Folglich handelt es sich bei dem Gesamtkorpus, den eine Gesellschaft über Kinder hervorbringt, überwiegend um fremdperspektivische Erzählungen. (Behnken / Zinnecker 1998, 154)

Was die Kindheitsforschung angesichts entwicklungspsychologisch legitimerer Tatsachen wie der Verdrängungsleistung somit an einem relativ klaren Fall verhandelt, gilt nichtsdestotrotz in der Sache für die gesamte Biographieforschung. Biographien liefern Informationen über die Art und Weise, in der die genannte Syntheseleistung vollbracht wird; damit geben sie in einem weiterführenden Sinne Aufschluss über subjektiv-psychologische oder soziale Zwänge, die diese Syntheseleistung steuerten (sie informieren also über das Verhältnis des Biographieproduzenten zu seiner sozialen Umwelt), sie geben jedoch nur in rudimentärer Weise Aufschluss über das gelebte Leben des Biographieträgers. Dieses findet lediglich im Nachhinein in einem Geflecht sich durchkreuzender Perspektiven statt, die sämtlich rekonstruiert werden müssten, um in der Schnittmenge ein etwas objektiveres Bild zu erhalten (und selbst dieses wird immer von historischen und sozialen, also überindividuellen, Deutungsmustern überformt bleiben).

Die zeitgenössische Bildungsforschung nimmt diesen Umstand ernst und hat darüber hinaus anerkannt, dass Kohärenzbildung im Zeitalter der „Patchwork“-Biographien nicht mehr so selbstverständlich ist wie sie es einmal war. Darin findet sich auch der postmoderne Zweifel am Subjekt und an der Identitätsbildung wieder¹⁶ – so spricht beispielsweise Marotzki von „digitalisierter Biographie“, denn der „Wechsel in eine virtuelle Welt“ sei „mit einem Wechsel der Identität verknüpft“ (Marotzki 1997, 182). Statt also das Kind als Medium der Erziehung und Bildung zu definieren (Luhmann 1991), gibt Luhmann in seinen späten Schriften zur Erziehung die Vokabel „Lebenslauf“ zu Protokoll (Luhmann 1997, Luhmann 2002). In diesem Begriff sedimentieren

¹⁵ Es kann in diesem Rahmen nicht auf die umfassende Autobiographieforschung rekurriert werden; neben den genannten Titeln sei hingewiesen auf Zima 2001, Pfotenhauer 1987.

¹⁶ vgl. exemplarisch Zima 2000, die Aufsätze in Frank u.a. (Hgg.) 1988 und Schrödter (Hg.) 1994

sich die oben genannten Zweifel der Biographie- und Bildungsforschung an der Verlässlichkeit ihres Objektes, der Biographie. Luhmann verweist so auf „auffällige Parallelen zum modernen Individuenroman“ (2002, 95) und auf die Tatsache, dass „der Begriff eines Lebenslaufs [...] jede Vorstellung von etwas ‚zu Grunde Liegendem‘“ (96) auflöse. Schon 1997 definiert er den Lebenslauf in deutlicher Nähe zum oben skizzierten Begriff der Biographie:

[Die Einheit des Lebenslaufs] liegt in einer Integration von Nichtselbstverständlichkeiten. Sie ist eine rhetorische Leistung, eine Erzählung. [...] Obwohl alle Komponenten eines Lebenslaufs auch auf andere zutreffen können – alle werden geboren, alle sündigen, viele gehen zur Schule, selbst Geschlechtsurnwendungen kommen auch bei anderen vor – ist die sequentielle Kombination jeweils auf Einzigartigkeit hin stilisiert. Das heißt nicht zuletzt, daß der Lebenslauf als Unikat alle Bewertungen unterläuft und sie nur als Zuschreibungen erfasst. [...] Jeder konkrete Lebenslauf ist also das Ergebnis eines einmaligen Formfindungsprozesses [...]. (Luhmann 1997, 18 ff.)

Gleich der Biographie konstruiert der Lebenslauf Kohärenz und sagt mehr über das Weltbild und die Perspektive des Biographieträgers als über dessen „Lebensgeschehen“ (Koller, s.o.) aus. Wie die anderen genannten Autoren akzentuiert auch Luhmann das Textspezifische am Lebenslauf, also seine Rhetorizität und seine Figurativität. Diese beiden Textmerkmale formieren die Scharniere zwischen der protokollierten *Biographie* (als autobiographischer Text oder als Interviewprotokoll) und der *Erzählung* in ihrer Eigenschaft als fiktionaler Text. Biographie und Erzählung konstituieren sich ausschließlich im sprachlichen Medium und gehorchen den Zwängen des erzählenden Gestaltens von Ereignissen – sie konzentrieren sich beispielsweise auf Wendepunkte, ergeben sich der Gestaltschließung, nutzen rhetorisch-sprachliche Merkmale wie Tropen, um komplexe Sachverhalte wiederzugeben.¹⁷ Das Verdienst Fritz Schützes ist es, auf eben diese Zwänge hingewiesen zu haben:

Ich möchte die These vertreten, daß es sinnvoll ist, die Frage nach Prozeßstrukturen des individuellen Lebenslaufs zu stellen und davon auszugehen, daß es elementare Formen dieser Prozeßstrukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch z.T. nur spurenweise) in allen Lebensläufen anzutreffen sind. Darüber hinaus nehme ich an, daß es systematische Kombinationen derartiger elementarer Prozeßstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen. (Schütze 1983, 284)

Diese „kognitiven Figuren“ (Schütze 1984) identifiziert Schütze beispielsweise als Zugzwänge des Erzählens, als die erzählerische Bezugnahme auf Veränderungen des Biographieträgers, als die Konzentration der Erzählung auf Höhe- und Wendepunkte, als das Herausarbeiten einer erzählerischen Gesamtgestalt oder als perspektivischen Wechsel innerhalb der Erzählung zwischen Narration, Deskription und (nachträglicher) Argumentation.¹⁸ Damit stellt Schütze den Lebenslauf in eine deutliche Nähe zur (literarischen) Erzählung, wenngleich er nach wie vor auf der Überindividualität des Lebenslaufs insistiert, denn „individuelle Narrationen der eigenen Biographie sind [...] von vornherein gesellschaftlich strukturiert“ (Hildenbrand u.a. 1984, 29). Inwieweit dieser Zusammenhang zwischen Individuum und sozialer Welt gegeben ist, wird im

¹⁷ vgl. zur Bedeutung der Figurativität für die Erzählung vor allem Genette 1982, S. 45 ff.

¹⁸ vgl. dazu Schütze 1984

Laufe dieses Kapitels noch diskutiert; für die augenblickliche Argumentation ist vor allem die Nähe zur Erzählung relevant. Jüngere, teils an Schütze anschließende Studien erweitern diesen Sachverhalt besonders auf die Dimension der sprachlichen Gestaltung von Erzählungen hin und berücksichtigen damit mehr Kriterien als die von Schütze erwähnten, eher formalen Elemente der Erzählung. Koller beispielsweise kritisiert, dass bei Schütze „der referentiellen Funktion von Erzählungen gegenüber ihrer evaluativen Funktion absoluter Vorrang eingeräumt wird“ (1993, 36), dass also bei Schütze davon ausgegangen würde, dass „Lebensgeschichten [...] ein getreues Abbild des tatsächlichen Lebensgeschehens liefern“ (ebd.).¹⁹ Koller wendet dagegen ein:

Meine entscheidende These lautet nun, daß dieser Prozeß der Sinnproduktion im autobiographischen Erzählen als rhetorischer Prozeß aufgefaßt und analysiert werden kann. Der Begriff des „Rhetorischen“ ist dabei nicht im abwertenden Sinne einer bloßen Überredungskunst gemeint. Vielmehr knüpfe ich an verschiedene neuere Versuche an, Rhetorik als eine bestimmte „Texttheorie“ zu verstehen, die die Produktion oder Entstehung von Texten zu beschreiben vermag. (Koller 1993, 37)²⁰

Werner Graf folgt diesen Hinweisen Kollers in seiner „Rekonstruktion von Lesekonstruktionen“ (Graf 1997, 186). Besonders mit der einflussreichen Studie Grafs über die *Lektüre der Hitlerjugendgeneration* fanden die oben genannten Kriterien der Biographieforschung Eingang in die Deutschdidaktik. Grafs Methode, an einem einzigen Leser „die subjektive Seite des Lesens“ in Gestalt der „Lesekonstruktionen“ (192) herauszubuchstabieren, zeigt den maßgeblichen Einfluss qualitativer Methoden und einer neu geordneten Biographieforschung auf die Leseforschung und damit auf eine Deutschdidaktik, die sich als „Integrationswissenschaft“ (Schmidt 1982, 198) zu profilieren sucht.²¹

Wenngleich es nicht immer eine Einzelfallstudie ist, durch die die qualitative Forschung zu Deutungsmustern und kulturellen Habitus durchdringen will, sondern es in den meisten Fällen einige wenige narrative Interviews sind, die als Grundlage dienen,²² so sind die Prinzipien und Begründungszusammenhänge, mit denen sich die Fallanalysen legitimieren, oft ähnlich. Anerkennt man die Grundlagen der Biographieforschung, so wie sie oben dargestellt wurden – Biographie als Erzählung, als rhetorisches Konstrukt, als nachträgliche Kohärenzbildung –, wird schnell deutlich, worum es im Kern bei der Legitimation der Fallanalyse geht. Das *Problem der Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Ergebnisse* ist es, das auch bereits bei Schütze im Zentrum

¹⁹ Folgt man der Einteilung von Krüger / v. Weniarski (1995), ist Schütze der generativen Forschung zurechenbar, Koller (wie z.B. auch Bohnsack, vgl. Kap. 2) eher der rekonstruktiven.

²⁰ Koller verweist in der Folge bezüglich dieser „neueren“ Versuche vor allem auf Genette (1982, 45 ff.) und Blumenberg (1999, 104 ff.). Zu ergänzen wäre hier ein Verweis auf Blumenbergs Projekt der „Metaphorologie“ (1960), die den „historischen Wandel einer Metapher“ (11) untersucht, um so „an die Substruktur des Denkens heranzukommen“ (ebd.). Die im Platonismus und der Patristik ausgegrenzte Rhetorik wird damit rehabilitiert, ja nobilitiert als Königsweg zu den verborgenen Strukturen des Denkens.

²¹ vgl. zur Positionierung der Deutschdidaktik im Zusammenhang mit empirischer Forschung vor allem die Einleitung, auch Kap. 2.1.2.

²² Mayring stellt heraus, dass „der Gegenstand einer Fallanalyse auch ein komplexeres soziales System sein kann (Familie, gesellschaftliche Subgruppe usw.), die Grundgedanken bleiben aber die gleichen“ (Mayring 2002, 41).

der Kritik stand. Graf formuliert im Rückgriff auf Bude, die Einzelfallstudie sei „methodisch begründet“; wenn „die innere Schlüssigkeit einer solchen Fallstudie“ (Graf 1997, 192) gegeben sei, dann sei (Graf zitiert hier Bude) auch „die soziale Struktur getroffen“. Dieses Argument geht meines Erachtens von einer Pluralität sozialer Strukturen aus, denn die innere Stimmigkeit einer Biographie ist mehr eine Angelegenheit des Vermögens zur nachträglichen Synthesebildung eines einzelnen Informanten als eine Widerspiegelung von überindividuellen Sozialstrukturen – vom kollektiven Gedächtnis – im Gedächtnis des Individuums. Dennoch hat Graf in der Sache Recht: Einzelfallanalysen sind methodisch und sachlich legitimiert, denn sie weisen übertragbare Ergebnisse auf. Hildenbrand u.a. (1984) führen zur Begründung ein stichhaltigeres Argument an, nämlich „daß die Geschichtlichkeit sozialer Milieus die individuelle Biographie als Handlungsorientierung bis in die leiblichen Orientierungsleistungen hinein bestimmt“ (30). Hier wäre nun zu präzisieren, wie sich „Geschichtlichkeit“ (anzufügen wäre m.E. auch „Sozialität“) im sozialen Kontext so niederschlagen kann, dass sie im individuellen Gedächtnis kollektive Strukturen ausbilden kann. Zu diesem Zweck kann der in Kap. 2.3. eingeführte Begriff des *Deutungsmusters* das fehlende Bindeglied herstellen: Kollektive Strukturen lagern sich als – weiche, modifizierbare – Deutungsmuster im individuellen Gedächtnis ab. Diese Deutungsmuster sind in erster Linie über rhetorische Analysen rekonstruierbar und sie bilden den Humus für den sozialen Zusammenhang von Subkulturen und Milieus, die diese Deutungsmuster teilen. Deutungsmuster sind nur über qualitative Detailstudien zu eruieren; sie sind mit quantitativer Methodik nicht zugänglich. Deutungsmuster sind damit überindividuelle Strukturen, die nur über Fallanalysen zu ermitteln sind. Bei Oevermann sind es „latente Sinnstrukturen“ und „objektive Bedeutungsstrukturen“ (Oevermann 2002, 1), die durch hermeneutische Sozialforschung beschreibbar werden. Es geht also gerade nicht um bloß „subjektive Intentionen“ (ebd.), denn ein Deutungsmuster liegt als objektive Bedeutungsstruktur einer subjektiven Theorie voraus. Daher existiert das Problem der Verallgemeinerbarkeit für Oevermann nicht: „Insofern stellt jede rekonstruierte Fallstruktur eine je konkrete Variante einer einbettenden, übergeordneten Fallstrukturgesetzlichkeit [bei Oevermann Familie, Milieu, soziales Subsystem, C.D.] dar und liefert über sie allgemeine Erkenntnis.“ (ebd., 16) Im Begriff des Deutungsmusters liegt also die Legitimation einer qualitativen Fallanalyse, die einen soziologischen Aussagewert durch ihre Verallgemeinerbarkeit hat.

Betrachtet man die Forschungsdesiderata, die die Leseforschung der letzten Dekaden formulierte, wird recht bald ersichtlich, dass es genau solche Einzelfallanalysen und die Rekonstruktion von Deutungsmustern sind, die die Leseforschung motivierten. So fordern Eggert und Rutschky 1977 „Rezeptionsforschung“ innerhalb der Literaturdidaktik, Eggert / Berg / Rutschky legen in ihrem Forschungsprogramm 1975 zu Grunde, dass „die Literaturrezeption überhaupt in Zusammenhang mit Bildungsprozessen gebracht werden muß“ (286). Dies war schon in den siebziger Jahren nur über eine veränderte Methodologie zu erreichen. Ulrich Saxer erkennt 1993 einen Mangel an Studien, „die Lesen als gesamtgesellschaftlichen Sachverhalt“ zu erfassen versuchen (Saxer 1993, 331). Im Grunde liefen all diese Forderungen auf die Etablierung von Fallanalysen und die verstärkte Berücksichtigung qualitativer Methodologie innerhalb der Leseforschung und damit innerhalb einer empirisch ausgerichteten Deutschdidak-

tik hinaus. Gerade der Stellenwert des Lesens als sozial erwünschtes Verhalten, das fachtranszendierend den Bildungsprozess überhaupt entscheidend steuert, machte den eingeschränkten Aussagewert quantitativer Studien deutlich, wenn es um den Zusammenhang von Lesen und Bildung ging. Neben der genannten Studie von Werner Graf war es vor allem die programmatische Formulierung Erich Schöns *Die Leser erzählen lassen* (1990), die den Wandel in der empirischen Deutschdidaktik pointiert zum Ausdruck brachte.

Somit sprechen vor allem zwei Argumente für die Durchführung von qualitativen Studien innerhalb der Leseforschung, die sich als Teilbereich empirisch ausgerichteter Deutschdidaktik versteht:

1. *Das Wie der Konstruktion von Bildungsgeschichten und Weltbildern im Zusammenhang mit dem Lesen wird nachvollziehbar.* Damit werden die Bedeutung des Lesens innerhalb der individuellen Bildungsgeschichte und die damit verbundenen Zuschreibungen an das Lesen als kulturellem Handeln ersichtlich.
2. *Durch die Rekonstruktion der überindividuellen Deutungsmuster wird die Bedeutung des Lesens als kulturelles Handeln für den sozialen und historisch-kulturellen Zusammenhang von sozialen Subsystemen wie beispielsweise Milieus deutlich.* Die qualitative Fallanalyse trifft also Aussagen, die nicht nur für das Individuum zutreffend sind, sondern denen eine durch die Grenzen des untersuchten Subsystems eingeschränkte Übertragbarkeit eignet.

Die vorliegende Studie stellt *keine* reine Lesebiographieforschung dar, obwohl zahlreiche wesentliche Merkmale dieser übernommen werden. Es kommt im Rahmen der nachfolgenden Analysen der Kapitel 5, 6 und 7 *nicht* zu einem Abgleich der erzählten Lebensgeschichte mit dem erlebten Lebensgeschehen; zu diesem Zweck wäre meines Erachtens ein Datenvergleich durch mehrere Interviews mit am Leben der Informanten beteiligten Personen (Eltern, Lehrer, peer group) nötig. Darüber hinaus wäre ein Datenabgleich zwischen den Daten zur Lesebiographie, den Daten zur Lebensgeschichte und (objektiven) Daten zur lokalhistorischen und sozialhistorischen Ereignisgeschichte unabdingbar, um die Lesebiographie in einem individuellen Lebensgang und der kollektiven Historie angemessen verorten zu können. Solches leistet beispielsweise Grafs umfassende Studie (1997) am Beispiel des einzelnen Informanten. Meine Studie versammelt sechs Intensivstudien, die einzelne Aspekte gegenwärtiger Lese- und Medienbiographien beleuchten, ohne dabei in jeden Fall diese Aspekte mit der Gesamtbiographie zu koppeln. Das Erkenntnisinteresse liegt somit mehr auf diesen Einzelaspekten als auf der „inneren Schlüssigkeit“ (s.o., Graf) der Biographie in der Erwartung, dass das Gesamtbild dieser Einzelaspekte Aussagen über das Leseverhalten im Spannungsfeld zwischen Bildungsaspiration und Medienkonsum ermöglicht. Daher werden die durch die Tiefenstudien gewonnenen Aspekte auch mit den Daten der quantitativen Lese- und Medienforschung und mit den Daten der restlichen durchgeführten Interviews verglichen. Um diese Tiefenstudien durchzuführen, übernehme ich vor allem die *Methodik* der Biographieforschung: Durch die Analyse narrativer Interviews soll die Konstruktion von individuellen Bildungsgeschichten und Deutungsmus-

tern, die sich auf das Lesen als kulturelles Handeln beziehen, nachvollzogen werden.²³ Dabei spielt besonders die rhetorische und figurative Dimension der Interviewtexte eine maßgebliche Rolle. Zentralmetaphern, Wiederholungen u.ä. indizieren oft wesentlich treffsicherer solche Deutungsmuster, als es die Ebene des Erzählten tut. Mit diesem Vorgehen ist die Hoffnung verbunden, dass die Rekonstruktion und Analyse dieser Deutungsmuster die Möglichkeit zur Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse bereitstellt, so dass die Aussagen meiner Studie ein relativ genaues Bild des Leseverhaltens innerhalb eines sozialen Subsystems liefern.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1.3. umrissenen Forderungen für eine dem kulturellen Wandel angepasste Rezeptionsforschung und den vorgängigen methodischen Ausführungen (qualitative Methodik, Deutungsmusteranalysen) ist das methodische Programm dieser Arbeit als *kultursoziologische Rezeptionsforschung* zu definieren. Nach Charlton, Goetsch u.a. (1995) bezieht sich Rezeptionsforschung in erster Linie auf die „Interaktion des Lesers bzw. der Leserin mit dem Text“ (291); sie geht darüber hinaus von „einem breiten Text- (und Lese-)Begriff“ (293) aus, der auch Medientexte einbezieht, und arbeitet interdisziplinär, um „technologisch oder kulturell bedingte Wandlungsprozesse im Rezeptionsverhalten“ (305) zu untersuchen. Dieser Begriff von Rezeptionsforschung, wie ihn Charlton, Goetsch u.a. definieren, ist auch für die vorliegende Arbeit leitend (vgl. Kap. 1.3.). Das Attribut „kultursoziologisch“ betont neben der Text-Leser-Interaktion die Interaktion zwischen Leser und Gesellschaft; sie versteht den Lesevorgang also zu einem großen Teil aus einem soziologischen Blickwinkel heraus. Dahinter steht die Überzeugung, dass wesentliche handlungsleitende Charakteristika des individuellen Lesens kulturell oder sozial überformt sind. Diese Überformungen und ihre Verschränkungen mit dem individuellen Lesen auszumachen, ist Aufgabe des 5. Kapitels, wohingegen sich das 6. Kapitel der Text-Leser-Interaktion widmet, um vor allem die durch die mediale Sozialisation bedingten Wandlungsprozesse beschreibbar zu machen.

Es ist an dieser Stelle kaum möglich, die kultursoziologische Forschung in ihrer Gesamtheit strukturiert darzustellen. Es soll lediglich versucht werden, durch eine Abgrenzung zur Bildungssoziologie, zur Lebensstil-Soziologie und zur Sozialstrukturanalyse deutlich zu machen, was das kultursoziologische Programm innerhalb der Lese-forschung ausmacht.

Die Kultursoziologie versteht soziale Erscheinungen generell als kulturell bedingt. Damit ist es in erster Linie das Verhältnis von Kultur und Gesellschaft, das für die kultursoziologische Forschung relevant ist. Jedoch geht man dabei nicht von einem ge-

²³ Dabei gilt es, eine wichtige Differenzierung mitzubedenken: Deutungsmuster unterscheiden sich von Subjektiven Theorien insofern, als dass erstere eine Verlängerung und Ausweitung der Subjektiven Theorie in soziokulturelle und kulturhistorische Zusammenhänge hinein darstellen. Damit folgt die Eruiierung einer Subjektiven Theorie anderen methodischen Maßgaben. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (vgl. Scheele / Groeben 1984) kann als maßgeblich in diesem Kontext betrachtet werden, denn sie ermöglicht die Validierung der Forschungsergebnisse im Dialog mit dem Informanten. Ein Deutungsmuster ist allerdings dem Informanten als Teil einer sozialen Gruppe oft nicht zugänglich, denn es bezieht sich nicht in erster Linie auf individuell-psychologische, sondern auf sozialhistorische Dimensionen des Handelns. Daher ist die SLT für meine Studie nicht einsetzbar.

samtgesellschaftlichen Kulturbegriff aus, sondern vielmehr von der Annahme, dass Kultur innerhalb einer Gesellschaft verteilt ist entsprechend der Lage der gesellschaftlichen Gruppen.²⁴ Stefan Hradil charakterisiert die frühe Kulturosoziologie der 1970er Jahre als eine Forschungsrichtung, die mit „Themen der Hochkultur“ beschäftigt und in methodischer Hinsicht an „qualitativen Methoden und Einzelfallanalysen“ orientiert ist (Hradil 1996, 12). Sein Vergleich zwischen Kulturosoziologie und Sozialstrukturanalyse zeigt, dass „ganz ähnliche Themen mit einander weit überschneidenden Methoden und Erklärungsansätzen behandelt“ werden (ebd.). Dieser Befund kann auf das Verhältnis zwischen Kulturosoziologie, Bildungssoziologie und Lebensstil-Soziologie übertragen werden. Die Grenzen sind fließend und es ist kaum möglich, differenzierende Parameter zu identifizieren. Einige Beispiele können diese These stützen:

- Gerhard Schulzes Studie *Die Erlebnisgesellschaft* (2000) trägt den Untertitel *Kulturosoziologie der Gegenwart*, obwohl es sich um eine Lebensstil-Soziologie handelt;
- in der Reihe „Bildungssoziologische Beiträge“ des Juventa-Verlages erscheinen Studien, die kultur- und lebensstil-soziologischen Bereichen ebenso zugerechnet werden können wie der Sozialstrukturanalyse;
- in der Reihe „Sozialstrukturanalyse“ bei Leske+Budrich erscheinen ebenfalls Studien, die den genannten anderen Bereichen zugerechnet werden können.

Diese Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Dem entsprechend fällt eine vergleichende Betrachtung dieser so ähnlichen Ansätze schwer. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bezeichnet „Kulturosoziologie“ eher eine Forschungsrichtung, die sich dem Zusammenhang von Vorstellungen Einzelner bezüglich ästhetischer Artefakte und deren Sedimentierung in spezifischen gesellschaftlichen Gruppierungen widmet. So liegen die Akzente auf der Einzelfallanalyse und literarischem Lesen – und gerade nicht auf Lebensstil oder Zugehörigkeit zu bestimmten Bildungsschichten. Dennoch wird eine über die Einzelfallanalyse hinausgehende Betrachtung angezielt, um deutlich zu machen, inwieweit der Einzelfall gruppenspezifisches Verhalten entwickelt, aufnimmt und reproduziert. Somit fokussiert die Untersuchung Mikro- und Mesoebene. Darin ist ein Unterschied zu bildungssoziologischen Untersuchungen erkennbar die besonders im Übergangsbereich zur Sozialstrukturanalyse eher zwischen Meso- und Makroebene anzusiedeln sind.²⁵ Die Lebensstil-Soziologie orientiert sich an wesentlich umfassenderen Fragestellungen, die Bildungsvorstellungen zwar ebenfalls berücksichtigen, jedoch in einen weiteren Kontext einbetten. Entsprechend ihrer Orientierung untersucht sie die gesellschaftliche Mesoebene.

Für kulturosoziologische Projekte wie das vorliegende gibt es innerhalb der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik kaum Anknüpfungspunkte. Die einzige größere Studie stammt von Michael Kämper-van den Boogaart (1997). Er schreibt sich in die Tradition Bourdieus ein, fasst wie Bourdieu die ästhetische Einstellung als soziales Muster auf und untersucht konventionell verankerte Lektüree Erwartungen. Da es sich bei dieser Studie nicht um eine empirisch ausgerichtete Studie handelt, die mit im Feld gesammelten Daten verfährt, markiert sie zwar bereits durch die Aufnahme Bourdieu-

²⁴ vgl. Gebhardt 2003

²⁵ vgl. z.B. Grundmann u.a. 2003; Becker / Lauterbach 2004

scher Theoreme einen Bruch, arbeitet jedoch nicht im Sinne qualitativer empirischer Forschung, sondern mit anderen Dokumenten (didaktische Praxis-Anleitungen). Auch einige kleinere Studien verfahren ähnlich, ohne dabei empirische Forschungsanteile zu integrieren (Ewers 2002; Mein 2004). Auch diesbezüglich kann die vorliegende Studie also als Pilotprojekt bezeichnet werden: Sie verknüpft erstmals eine kultursoziologische methodologische Ausrichtung mit qualitativer empirischer Rezeptionsforschung.

3.3. Erhebungsmethoden: Die fokussierte Narration

Das am Ende des letzten Kapitels überblickartig Angerissene soll im Folgenden vertieft werden. Die Bedeutung der Erhebungs- und Auswertungsmethode ist im Rahmen einer qualitativen Studie immens, da die Methodenwahl in der neueren qualitativen Forschung nicht mehr durch einen bindenden Forschungskonsens determiniert ist, sondern sich aus dem Forschungsinteresse selbst ergibt. Durch diese enge Bindung der Methode an das Forschungsobjekt ist nicht nur die Gefahr eines einschränkenden *Perspektivismus* gegeben, sondern man könnte sogar von einer *Präjudizierung* der Forschungsergebnisse durch die Methodenwahl sprechen. Sowohl die abgeschwächte als auch die starke Variante bedeuten Defizite der qualitativen Verfahren hinsichtlich der Gütekriterien für empirische Forschung. Wie oben ausgeführt, legitimiert sich die qualitative Forschung jedoch nicht durch eine getreue Befolgung der Gütekriterien; dennoch erscheint eine möglichst genaue Dokumentation von Erhebungs- und Auswertungsmethoden in Anbetracht dieser Gefahren des Perspektivismus und der Präjudizierung gerade bei qualitativen Methoden unabdingbar, um deutlich zu machen, in welchem Maße die Forschung im Einzelfall die perspektivische Sicht schon durch die Methodenwahl einkalkuliert.²⁶ Dies tut sie im besten Wissen, dass eine perspektivenfreie Sicht nicht realisierbar ist und für den qualitativen Forscher auch kein Ideal darstellt. Eine umfangreiche Forschungsliteratur²⁷ weist das narrative Interview in der Tradition Fritz Schützes²⁸ als Forschungsinstrument der qualitativen Sozialforschung aus. Die sich an Schützes Thesen anschließende, ausgreifende Methodendebatte²⁹ zeigte beispielhaft auf, dass die Sozialforschung durch ihre selbstkritischen Züge vor dem Dilemma steht, Methoden zu Inhalten werden zu lassen. Daher soll auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Diskussion der Methode abgelenkt werden zu einer kurzen Begründung der Wahl der Erhebungsmethode, einem Aufweis ihrer Problemfelder und einer Vorstellung der Transkriptionsregeln.

²⁶ Gerade dies tut jedoch ein Großteil der Forscher nicht, folgt man den Thesen und Monita Garbes u.a. (1999). So „legen die wenigsten Studien ihren Leitfaden offen“; sind von einer „Zirkularität von These und Befund“ geprägt; die bloße Nacherzählung des Falls in der dritten Person macht es unmöglich zu überprüfen, „was Originalton der Interviewten und was Interpretation des/der Forscher/in ist“; Auswertungen erfolgen nach Maßgabe „einer schwer kontrollierbaren hermeneutischen Intuition“ (S. 88 f.).

²⁷ vgl. nur die Angaben bei Bernart / Krapp 1997, 94 ff.

²⁸ Mit Schütze 1983 und Schütze 1984 wird das narrative Interview zum probaten Mittel der (deutschen) qualitativen Forschung.

²⁹ vgl. nur Bude 1985

Das narrative Interview kommt „in seiner Struktur den *Orientierungsmustern des Handelns* am nächsten“ (Lamnek 1989, 71); Schütze wies früh darauf hin, dass das narrative Interview zeigen kann, wie „diese Lebensgeschichte von den Deutungsmustern und Interpretationen des Biographieträgers entscheidend geprägt ist“ (Schütze 1983, 284). Seine Reinform des narrativen Interviews ist allerdings von einer puristischen Haltung geprägt; so insistiert er auf der Beschränkung auf die bloße Narration und geht so weit zu fordern, „alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren“ (1983, 286).³⁰ Diese Verfahren finden innerhalb der Biographieforschung ihre Berechtigung; das bereits skizzierte Erkenntnisinteresse meines Vorhabens ist jedoch aspektgeleitet, was sich auch in der Methodenwahl niederschlägt. Im Einvernehmen mit den meisten methodologischen Ausführungen bestehen meine Interviews aus zwei Teilen, einer Erzählaufforderung mit der sich anschließenden Erzählung ohne Unterbrechung seitens des Interviewers und einer Schlusscoda, die ihr Ende anzeigt,³¹ sowie einer „Nachfragephase“ (Lamnek 1989, 71), einem „internen Nachfrageteil“ (Garbe u.a. 1999, 93), „erzählgenerierenden Nachfragen“ (Bernart / Krapp 1997, 32, im Anschluss an Bude). Besonders die Ausgestaltung der Nachfragephase führt zu Definitionsschwierigkeiten bezüglich der Abgrenzung zwischen narrativem und problemzentrierten Interview. Bernart / Krapp erlauben interne und externe Nachfragen (1997, 31), Schütze besteht darauf, „dass diese Nachfragen wirklich narrativ sind“ (1983, 285). Mein an die Haupterzählung anschließender Nachfrageteil besteht nicht nur aus narrativen Nachfragen, auch argumentierende Antworten werden gefordert. Diese „zweite Perspektive“ (Glinka 1998, 167), die „neben dem unmittelbaren Erleben in der damaligen Situation auch noch seine [des Erzählers, C.D.] Haltung aus der heutigen Sicht zum Ausdruck bringt“ (ebd.), wird somit bewusst in das narrative Interview integriert. Insofern sind die vorliegenden Interviews keine rein narrativen. Dennoch halten sie sich weitestgehend an Schöns Forderung, „die Leser erzählen [zu] lassen“ (1990), indem auch in den Nachfrageteilen dezidiert nach konkreten, erinnerten Situationen gefragt wird. Weiterhin gelten die Regeln des *Zurückspiegels* und *Wiederholens* des Gesagten bei komplexeren, unklaren Situationsschilderungen und des *Provozierens*, also „durch bewußt provokative Bemerkungen über die ‚Unverständlichkeit‘ interessierender Sequenzen einer Untersuchungssituation die Subjekte aufzufordern, die angeblich ‚problematische‘ Sequenz zu erläutern“ (Karakalos 1979, 240).³² Eine Besonderheit der durchgeführten Interviews sollte darüber hinaus vermerkt werden: Die Interviews bestehen aus zwei Großabschnitten, die jeweils durch einen narrativen Teil eingeleitet werden. Es gibt also im Laufe des Interviews *zwei* Erzählaufforderungen, zum einen die, die nach der Lesebiographie, zum anderen die, die nach der

³⁰ Garbe u.a. monieren darüber hinaus die „komplexen Anforderungen dieser Methode“ und den „forschungspraktischen Aufwand“ (1999, 87).

³¹ Häufig wird diese Phase des Interviews noch einmal geteilt in (erzählgenerierende) Frage und Narration.

³² Dies ist keinesfalls als Bruch mit der (schwer herstellbaren) Vertrautheit während des Interviews zu verstehen, denn „Provokation“ meint hier nicht, dass eine solche Einlassung eine persönliche oder gar verletzend Illokution beinhaltet. Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Die unklare Sequenz wird absichtlich falsch – also in der Negation – wiedergegeben, eingeleitet wird z.B. mit „Das verstehe ich nicht. Du meinst also...?“

Medienbiographie fragt. Da das Forschungsinteresse in einem Vergleich von Leseverhalten und Medienhandeln besteht, mussten beide Aspekte in das Interview integriert werden. Nach einer Pilotphase mit Testinterviews stellte sich heraus, dass eine Integration beider Aspekte innerhalb nur einer Erzählung zu erheblichen Schwierigkeiten führte, denn es gelang den Informanten nur in Ansätzen, die Fülle an Informationen zu bewältigen. Dies führte dazu, dass die Nachfragephase über Gebühr ausgedehnt wurde, so dass die Informanten schließlich mehr und mehr in kurze, argumentierende Antworten übergingen. Die anfängliche Befürchtung, eine (künstliche) Separierung von Lese- und Medienbiographie könnte zu einer Verzerrung dahingehend führen, dass eventuelle Intensitäten im Umgang mit dem Lesen oder den Medien (die sich in einer Verdrängung des jeweils anderen Aspektes in der Narration zeigen würden) nicht deutlich würden, bestätigte sich nicht. Im Gegenteil: Viele Informanten gingen erstaunlicherweise bereits in der Frage nach der Lesebiographie im weiten Umfang auf Medienerfahrungen ein; auch unterschieden sich die beiden Erzählungen oft immens, was den Umfang oder die begleitenden prosodischen Merkmale betraf. So konnte die Rekonstruktion der Intensitäten problemlos erfolgen, was zu der Entscheidung für zwei Narrationsphasen führte.

Zusammenfassend kann also vermerkt werden, dass die für mein Forschungsvorhaben gewählte Methode nicht der Reinform des narrativen Interviews entspricht, wie sie beispielsweise von Fritz Schütze definiert wurde. Die Abkehr von dieser Methodologie ist forschungsstrategisch begründbar. Das vorliegende Vorhaben ist gerade nicht an rein biographischen Elementen einer Lesebiographie interessiert und es kommt somit zu keinem Abgleich zwischen gelebtem Leben und dem Leseverhalten oder Medienkonsum der Informanten. Das primäre Interesse gilt vielmehr den Deutungsmustern, die mit dem Lesen und dem Medienkonsum zu tun haben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines problemorientierten Zugangs zu den Informanten, der die Narration ergänzt und durch seine heutige Perspektive anreichert. Ich bezeichne diese Methode als *fokussierte Narration*; zum einen ist bereits die Erzählaufforderung auf bestimmte Bereiche der Biographie (das Lesen und den Medienkonsum) gerichtet, zum anderen ist es das Ziel der eher problemorientierten Nachfragen, bestimmte Aspekte, denen das Interesse der Forschung gilt, näher zu beobachten und zu erfassen.

Als besondere Schwierigkeit erwies sich der *Zugang* zu geeigneten Informanten.³³ Obwohl einige „gate-keeper“ mir viele Adressen und Namen übermittelten – Personen, die für meine Studie interessante Informanten gewesen wären –, gelang es nur in wenigen Fällen, diese Personen als Interviewpartner zu gewinnen. Bereits der erste (schriftliche) Kontakt, in dem ich mein Projekt vorstellte,³⁴ führte oft zum Kontaktab-

³³ Darauf verweisen viele praxisorientierte Handbücher; vgl. Witzel 1982, Glinka 1998, Wolff 2003, Hermanns 2003

³⁴ Hier eine mehrmals verwendete Formulierung für die erste Kontaktaufnahme (meist per Mail): „Liebe/r XY, ich habe von meinem Bekannten Z Ihre Emailadresse bekommen. Z hatte meines Wissens mit Ihnen über mich und mein Projekt gesprochen; er sagte mir, Sie hätten sich bereit erklärt, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dafür möchte ich Ihnen jetzt schon einmal danken. Ich möchte mich und mein Projekt kurz bei Ihnen vorstellen, damit Sie wissen, worum es geht. [es folgen Erläuterungen zu meiner Person und meiner Verbindung zu Z] Ich beschäftige

bruch, eine Tatsache, die in der Bildungsforschung nicht unbekannt ist. Das Reizthema Bildung / Lesen führt oft zu Vorannahmen seitens der Informanten, es gehe um eine Form von Entlarvung im Rahmen einer Wissensabfrage (siehe dazu unten). Die Signale, die von der (obligaten) Nennung der Institution Universität ausgehen, sind im Zusammenhang der Bildungsthematik scheinbar von einschüchternder Natur. Auch bei den schließlich durchgeführten Interviews war eine längere vertrauensbildende Phase im Vorhinein unabdingbar, in der ich immer wieder darauf verweisen musste, dass es nicht um eine Entblößung oder eine Wissensabfrage ginge. Trotz dieser Maßnahmen kam es dennoch in mehreren Fällen zu Interviews, bei denen die Hemmschwelle bezüglich dieser Vorannahmen nicht abzubauen war. Bezeichnenderweise gelang es in diesen Interviews nicht, eine wirkliche Narration zu initiieren.³⁵ Es zeigte sich, dass eine vertrauensbildende Phase, die den Interviews vorgeschaltet wurde, unbedingt notwendig war. „Im Feld“ gestaltete sich diese Phase meist derart, dass sich die Informanten mehr als eine Stunde Zeit nahmen (nachdem das Interesse geweckt war, dehnten sich auch die Nachgespräche lange aus) und wir vor dem eigentlichen Interview eine längere Unterhaltung führten. Diese Vertrauensbildung schien auch insofern wichtig, als dass das Alter der Informanten (17-22) dazu führte, dass sie in mir als Interviewer oft eine Lehrerrolle wahrnahmen, die es abzuschwächen galt, damit das notwendige Vertrauen für eine längere Narration hergestellt war.

Das Interview wurde mit einem *Tonbandgerät* aufgezeichnet, nicht ohne zuvor das Einverständnis der Informanten einzuholen (in allen Fällen gegeben). Ich habe mich bewusst für eine Aufzeichnung mit einem möglichst kleinen Diktiergerät und damit für ein nachträgliches Überspielen auf ein anderes Format entschieden, um den Kontakt zum Informanten einer natürlichen Gesprächssituation weitestgehend anzunähern; tatsächlich wünschten einige Informanten, dass das Gerät in einer Tasche o.ä. während des Interviews verborgen bliebe.

Jeder Informant unterschrieb im Vorfeld eine *Einverständniserklärung*, auf der neben dem Projekt vor allem die Anonymisierungstechniken (Decknamen, Tilgung von Personen- und Ortsnamen im Transkript) genau erläutert waren. Ebenfalls hob diese Erklärung zur Kenntnisnahme hervor, dass der Informant Fragen nicht beantworten muss und das Interview jederzeit abbrechen kann.³⁶

Während des Interviews hatte ich einen Leitfaden vor mir liegen, auf dem vor allem die beiden erzählgenerierenden Fragen (bei jedem Interview identisch, abgelesen), aber auch die Stichpunkte vermerkt waren, die bei Nichterwähnung nachgefragt werden sollten. Die beiden erzählgenerierenden Fragen lauteten:

mich in meinem Projekt mit dem Lesen und dem Umgang mit Medien (dem PC, dem Fernsehen usw.). In dem geplanten Interview (Dauer etwa eine Stunde, an einem Ort Ihrer Wahl) wäre es schön, wenn Sie mir einfach nur erzählen, wie Sie ans Lesen gekommen sind, welche Rolle das Lesen heute in Ihrem Leben spielt und welche Rolle die Medien in Ihrem Leben spielten und spielen. Selbstverständlich ist das Interview völlig anonym, Ihr Name wird an keiner Stelle erwähnt. Näheres kann ich Ihnen noch mitteilen, wenn Sie mir kurz antworten, ob und wann Sie einmal Zeit haben. [es folgt die Adresse]“

³⁵ Diese Interviews sind somit nicht Gegenstand der nachfolgenden Analysen.

³⁶ Die Einverständniserklärungen, Tonbandaufnahmen und vollständigen Transkripte sind einsehbar am Fachbereich 3 (Deutschdidaktik) der Universität Siegen.

1. Denk bitte zurück, an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend bis auf den heutigen Tag, und versuche mir möglichst ausführlich von deinen Erinnerungen zu erzählen, die du ans Lesen hast!

2. Denk noch mal zurück an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend bis auf den heutigen Tag, und versuche mir möglichst ausführlich von den Erinnerungen zu erzählen, die du an die Medien hast, beispielsweise an die Hörspielkassetten, das Fernsehen, den Computer!

Der Leitfaden enthielt weitere, in Gruppen zusammengestellte Fragen, die nur gestellt wurden, wenn sie innerhalb der Narration noch nicht abgedeckt worden waren. Die Reihenfolge der Nachfragen war nicht die des Leitfadens; sie richtete sich in jedem Fall nach der Aspektsetzung der Narration. In der konkreten Interviewsituation wurden diese Fragen in seltenen Fällen wörtlich gestellt, in der Regel waren sie mit einer Erzählaufforderung verbunden (außer bei den Fragen, die argumentierende Antworten erwarteten, wie z.B. die erste nach den Gründen für das Lesen). Es versteht sich von selbst, dass jedes Interview von spontanen Nachfragen gemäß den oben aufgeführten Regeln geprägt war.

Warum liest du?

Erinnerst du dich an Texte oder Situationen, in denen du dich stark mit den Figuren eines Buches / eines Films identifiziert hast?

Wie liest du (Augenbewegung, Springen)?

Wie wichtig ist es dir, ein Buch zu Ende zu lesen?

Liest du mehrere Bücher gleichzeitig?

Gab es Momente, in denen du mit deiner Einstellung dem Lesen gegenüber nicht weiter kamst?

Welche Gefühle hast du Menschen gegenüber, die keine Leseerfahrungen haben?

Erinnerst du dich an ein für dich beeindruckendes mediales Ereignis (Emotionen)?

Was siehst du dir im TV an (Emotionen) (Gründe)?

Soaps, Gerichtsshows, Talkshows, Quiz, Infotainment?

Hast du schon einmal bemerkt, dass die Sendung XXX Einfluss auf dein Leben hatte?

Mit welchen Gefühlen ist für dich ein Kino-Besuch verbunden?

Wann und wie nutzt du den PC (Emotionen, Leseverhalten)?

Wie läuft bei dir eine Session im Internet ab?

Erzähle übers Chatten!

Besitzt du PC-Spiele? Wann, warum nutzt du sie (nicht)?

Gab es Situationen im Kontakt mit Medien oder Büchern, in denen du das Gefühl hattest, dich aufzulösen, dein Ich zu verlieren?

Die Tatsache, dass die Intervieweraktivität sich nicht nur auf die erzählgenerierenden Hauptfragen beschränkt, sondern auch durch diesen Leitfaden bestimmt wird, zeigt, dass die vorliegenden Interviews keine reinen narrativen Interviews sind. Die Methodologie der *fokussierten Narration* macht die Integration eines leitfadengestützten Interviewteils notwendig, wenn die interessierenden Aspekte nicht bereits von den In-

interviewteils notwendig, wenn die interessierenden Aspekte nicht bereits von den Informanten innerhalb der Narration angesprochen werden. Der Nachfrageteil dient in solchen Fällen der Präzisierung von Aspekten, die im Forschungsinteresse liegen. Wie bereits oben angedeutet, soll im Zusammenhang mit der Methodik des narrativen Interviews noch über die *Problemzonen* verhandelt werden, die im Zusammenhang mit der Bildungsthematik im Besonderen gegeben sind. Dabei geht es in erster Linie um den Effekt sozialer Erwünschtheit (*social desirability*) von Interviews, die sich mit Themen befassen, denen hohes Distinktionspotenzial zukommt. Wenn darüber hinaus – wie im vorliegenden Fall – die Beziehung zwischen Interviewer und Informant von sozialer Distanz gekennzeichnet ist, wirkt sich dieser Effekt umso stärker aus.³⁷ Dadurch kommt es im Extremfall zu gravierenden Verzerrungen des Interviews.³⁸ Bereits Eggert / Berg / Rutschky (1975) weisen auf diese Problematik mit Bezug auf die Unterrichts- und Rezeptionsforschung hin, wenn ihre These lautet, dass die „soziale Situation des Interviews“ (273) die Ergebnisse „deutlich beeinflusst“ (282). Elemente dieser sozialen Situation im Rahmen der Institution Schule sind zum einen die „ritualisierten Rollenmuster“ (283) – also das implizite Lehrer-Schüler-Verhältnis -, zum anderen auch die damit verbundene Tatsache, „daß sich die Interviewees in einer Prüfungssituation erleb[t]en“ (ebd.). Der Effekt sozialer Erwünschtheit schlägt sich dann in Antworten nieder, die beispielsweise Wissenseinheiten präsentieren (Autorennamen, Titel) oder – was in einigen Interviews deutlich wurde – eine Bevorzugung des Lesens auf Kosten des (sozial geächteten) TV-Konsums pretendierten.

Bezeichnen wir die Lage des subjektiv wahrgenommenen Maximums einer positiven Bewertung von Handlungen, Meinungen oder anderen Eigenschaften als Ort sozialer Erwünschtheit. Je weiter nun der tatsächliche Variablenwert von diesem Ort abweicht, desto unangenehmer wird die Angabe der entsprechenden Antwortkategorie (= wahrer Variablenwert) empfunden. Gemäß der Theorie rationalen Befragtenverhaltens ist die Angabe des wahren Werts in diesem Fall mit Kosten verbunden. Sind die Kosten relativ hoch, dann ist mit einer Verzerrung in Richtung auf den Ort sozialer Erwünschtheit zu rechnen. (Diekmann 2001, 382 f.)

Die diesem Passus in Diekmanns Grundlagenwerk über *Empirische Sozialforschung* (2001) folgenden Beispiele beziehen sich auf die beiden Themenkomplexe, bei denen in besonderem Maße mit solchen Verzerrungen zu rechnen ist: Bildung und Sexualität. Dies hat seinen Grund sicher auch in der fehlenden Möglichkeit zur Verifizierung der Angaben; nicht einmal Wahrscheinlichkeitswerte sind von Forscherseite zu veran-

³⁷ In problemzentrierten und geschlossenen Interviewformen (reine Leitfadeninterviews, auch Fragebogenerhebungen) wird, um diesem Effekt sozialer Distanz vorzubeugen, das Interview von neutralen Personen (Meinungsforschungsinstitute, studentische Hilfskräfte) durchgeführt, denen zuvor eine Schulung gegeben worden ist. Das narrative Interview jedoch verlangt eine hohe Involviertheit in das Thema, um in der Interviewsituation spontan und dennoch forschungsgeleitet reagieren zu können. Daher werden diese Interviews meist von Einzelforschern oder an Forschungsgruppen Beteiligten durchgeführt.

³⁸ Erstaunlicherweise berücksichtigen viele Einführungen zu Erhebung und Auswertung von Interviews diese Fehlerquellen nur in unzureichender Weise und gehen in erster Linie auf unangepasstes Interviewverhalten seitens des Interviewenden ein. Dabei ist gerade in den Bereichen, die die qualitative Forschung absteckt, das Maß an Konstruktivität enorm hoch, d.h. also, dass Verzerrungen eher die Regel als die Ausnahme sind. Vgl. nur Bernart / Krapp 1997, 32

schlagen,³⁹ handelt es sich doch um Komplexe, die der Sphäre der Privatheit und Intimität der Informanten zugerechnet werden müssen. So nimmt Diekmann an, dass eine Frage nach der Dauer des Fernsehkonsums in einem Fragebogen oder Interview bei einem Maß von einer Stunde am Ort sozialer Erwünschtheit und einem tatsächlichen Konsum von drei Stunden eine Kompromissantwort von zwei Stunden, also eine Verzerrung von einer Stunde (50 %) provozieren würde. In Fragebögen und standardisierten Interviews ist dem Effekt sozialer Erwünschtheit in Maßen vorzubeugen durch Techniken wie Suggestivfragen, Phantomfragen, Randomized-Response-Technik, Itemkonsistenzanalyse oder die Filterung durch Social-Desirability-Skalen (SD-Skalen).⁴⁰ Diese Techniken stehen allerdings für narrative Interviews angesichts ihrer fehlenden Normierung nicht zur Verfügung.

Die Lese- und Fernsehforschung war in beträchtlichem Maße mit dieser Problematik konfrontiert, wurde bei der quantitativen Erhebung des Rezeptionsverhaltens doch schnell deutlich, dass man eher das Idealbild (also den Ort sozialer Erwünschtheit) mit diesen Erhebungen identifiziert als den Ort des tatsächlichen Verhaltens.⁴¹ Da auch meinen Interviews bereits in der Pilotphase die starke Prägung durch diesen Effekt anzumerken war (Häufung von Autoren- und Titelnamen angenommener „hoher“ Literatur, Prüfungscharakter bei Nachfrageteilen etc.), erschien es notwendig, eine Strategie zur Umgang mit der sozialen Erwünschtheit zu finden, zumal sich diese Fehlerquellen gegenüber anderen (Halo-Effekt, suggestives Frageverhalten, Vorannahmen) als zentral erwiesen. Natürlich „können trotz gut durchdachtem Leitfaden, sorgfältiger Auswahl der Befragten und guter Vorbereitung Antwortverzerrungen nicht ausgeschlossen werden“ (Bernart / Krapp 1997, 32), dennoch galt es, diese Verzerrungen zu bedenken und möglichst produktiv in mein Vorhaben einzubinden. Folgende Strategie erwies sich für mein Forschungsdesign als wirksam:

1. Es geht gerade nicht darum, ein biographisch exaktes, objektives, an Daten orientiertes Bild eines Lese- und Medienverhaltens zu eruieren – das wäre Aufgabe einer eher quantitativen Untersuchung. Es geht genau darum, zu untersuchen, inwieweit der offizielle Bildungsdiskurs Einfluss auf eine Lesekarriere nimmt, d.h. dieses sozial erwünschte Bild des Lesens (den Lese- oder Bildungsdiskurs) gilt es zunächst einmal trennscharf abzustecken, um dann zu mutmaßen (und zwar anhand der Inkonsistenzen in der Narration), inwieweit die durch den Bildungsdiskurs determinierte Selbstdeutung und die Wirklichkeit sich beeinflussen. Konkret heißt das: Eine solche Verzerrung trägt produktiv dazu bei, das Deutungsmuster herauszupräparieren.⁴² Ulrich Oe-

³⁹ Anders als bei dem dritten dieser mit hohen Distinktionspotenzialen besetzten Felder, dem Einkommen. In den meisten Berufsfeldern sind diesbezüglich relativ genaue Schätzungen möglich.

⁴⁰ vgl. Diekmann 2001, 384 ff.

⁴¹ Ergänzend zum Aspekt sozialer Erwünschtheit muss noch die innerhalb der Biographieforschung bekannte *Stilisierung* besonders von Kindheitserlebnissen erwähnt werden (vgl. Graf 1998, 101 f.). Das Lesen des Kindes wird dabei idealisiert zu einer mit inkommensurablen Werten überhöhten Initiationssituation.

⁴² vgl. in diesem Zusammenhang auch Korte (2006), der zu Beginn seiner Studie zum Literaturkanon in der Autobiographie seit 1800 herausstellt, dass es ihm weniger um historische Fakten, als

vermann äußert sich zu dem Problem der Verzerrung der Daten – das das Problem der Gültigkeit der qualitativen Sozialforschung generell berührt – recht offensiv: „Selbst ein vollkommen verderbter, bewußt gefälschter, nicht einmal mehr eine tatsächliche Pathologie gültig verkörpernder Text würde immer noch eine Relation der Gültigkeit zu dieser Fälschungspraxis aufweisen.“ (Oevermann 2002, 24) Also kann gerade aus der Verzerrung die interne Maßgabe, die latente Sinnstruktur herausgelesen werden, die die Verzerrung motiviert und mobilisiert. Verzerrungen nach Art des social-desirability-Effektes ermöglichen eine tiefe Einsicht in die das verzerrende Handeln steuernden Beweggründe.

2. Um das Maß sozialer Erwünschtheit (also die Differenz zwischen dem Ort sozialer Erwünschtheit und der Angabe im Interview) vorsichtig abzuschätzen, wählte ich ein Verfahren, das bezüglich seiner Legitimität in der Sozialforschung umstritten ist. Die Hälfte meiner Informanten (sieben Fälle) war mir bekannt als ehemalige SchülerInnen an einem Gymnasium, an dem ich selbst für eine gewisse Dauer als Lehrer tätig gewesen war. Die andere Hälfte (sechs Fälle) war mir unbekannt.⁴³ Dies waren Personen, zu denen ich – wie oben bereits angedeutet – Zugang über „informelle Kontakte“ (Lamnek 1989, 92) hatte. Dieses Verfahren erlaubt einen direkten Vergleich zwischen Interviewtypen, die eher von sozialer Distanz geprägt sind (Interviewer tritt als Lehrerfigur auf, hohes Maß an sozialer Erwünschtheit), und Interviewtypen, bei denen dies nicht der Fall ist. Bei den zweiten Fällen habe ich bewußt darauf geachtet, eine „permissive, non-autoritäre, kollegial-freundschaftliche Vertrauensatmosphäre als unabdingbare Voraussetzung“ (Lamnek 1989, 73) herzustellen (vertrauliche Unterhaltung im Vorfeld, Duzen). Das erstaunliche Ergebnis dieses Verfahrens: Trotz gegenteiliger Vorannahmen zeigen die Interviews keine wesentlichen Unterschiede. Die Erhebungssituation gestaltete sich bei den mir bekannten Informanten selbstverständlich unkomplizierter, da es nicht nötig war, eine Vertrauensatmosphäre herzustellen und die Narrationen ausführlich und konkret waren. Die Analysen der Kapitel 5 und 6 zeigen jedoch, dass das Maß sozialer Erwünschtheit, das sich in Teilen aus unwahrscheinlichen oder widersprüchlichen Angaben rekonstruieren lässt,⁴⁴ annähernd identisch

vielmehr um „diese Strategie der autobiographischen Selbstdarstellung und Selbstinszenierung von Leserinnen und Lesern“ (7) geht.

⁴³ Die meisten Sozialforscher äußern sich nicht deutlich zu diesem Problem der Bekanntheit von Informanten. Bourdieu allerdings spricht sich dafür aus, Bekannte als Informanten zu gewinnen, andere sprechen vorsichtig davon, es möglichst zu vermeiden (z.B. Lamnek 1989). Die Entscheidung in dieser Frage ist sicher vom konkreten Forschungsdesign abhängig; in einem Punkt jedoch muss Lamnek (1989, 93) widersprochen werden, der behauptet, bekannte Informanten seien „sehr gehemmt“ und „nicht frei“. Meine Erfahrungen zeigten das Gegenteil: Deutungsmuster zeigten sich wesentlich expliziter als bei den nicht bekannten Informanten, die Narration war größtenteils ausführlicher und konkreter in den Situationsschilderungen, die narrative Offenheit zeigte sich beispielsweise in der freien Sprache, die häufiger bildlich und erzählender war als in den anderen Interviews, bei denen häufiger argumentierende und deskriptive Teile auftauchten. Auch fehlte die oft orientierungslose Einstiegsphase der Narration, die von einem erst noch aufzubauenden Vertrauen kündigt.

⁴⁴ Ein aufschlussreiches Beispiel: Ein Informant berichtete von der Bedeutungslosigkeit von Computerspielen für seine Sozialisation (Bernd); er hätte nie welche besessen oder gespielt. Ein ihm

war. So scheint das Maß sozialer Erwünschtheit nicht notwendig mit der sozialen Beziehung in der Interviewsituation zu korrelieren; vielmehr scheint dieser Grad vom jeweiligen Diskurs bestimmt zu sein, in dem sich das Interview thematisch bewegt, scheint also an von konkreten Situationen relativ unabhängige Deutungsmuster und internalisierte Weltbilder gekoppelt zu sein.

Was die Anzahl der vierzehn in die Auswertung einfließenden Interviews betrifft, beziehe ich mich auf die Maßgaben der Objektiven Hermeneutik: „[...] in der Regel reichen zehn bis zwölf Fallrekonstruktionen auch für komplexe Untersuchungsfragen aus, um hinreichend gesicherte Antworten zu erhalten.“ (Oevermann 2002, 18) Diese werden nach dem „Kriterium des maximalen Kontrastes“ (ebd.) ausgewählt, was meint, dass man durch die Berücksichtigung von Kontrasten zwischen den Interviewtexten letztlich eine Art Untersuchungsfeld abstecken kann.

Ein letzter, im Zusammenhang mit der Erhebung narrativer Interviews zu diskutierender Aspekt ist der der *Transkription*. Diese erfährt in jüngster Zeit verstärkte Aufmerksamkeit,⁴⁵ da erkannt wurde, inwieweit bereits die Transkription einen Prozess der Auswertung darstellt. Die vorliegenden Interviews stellen *vollständige* Transkripte dar; dies hat damit zu tun, dass im Kontext einer meist in sich geschlossenen Erzählung eine selektive Transkription m.E. eine unzulässige Gestaltdeformation impliziert.⁴⁶ Die Transkripte (von einer studentischen Hilfskraft, die mit dem Forschungsprojekt vertraut war, und mir selbst angefertigt) werden mehrfach wechselseitig Kontrolle gelesen / gehört. In Anbetracht des Forschungsinteresses (keine Konversationsanalyse oder Ethnographie des Sprechens) erschien eine „linguistische Auswertungsschreibweise“ (Bernart / Krapp 1997, 34) unangemessen; mit Zinnecker⁴⁷ entschied ich mich für eine sozialwissenschaftliche Auswertungsschreibweise, die „über das Verbale hinaus diejenigen Ausdrucksmittel wieder[gibt], die den Zwecken der sprachlichen Interaktion dienen“ (Redder 2002, 123). Dies sind besonders Versprecher, Dialektizismen, backchannels („hm“), starters („ja, äh“), tags („ne, woll“), Pausen, Interjektionen, verschluckte Silben. Damit gilt die Orientierung am Prinzip literarischer Umschrift (normales Schriftdeutsch), also weitestgehend Standardorthografie unter Berücksichtigung sprechsprachlicher Besonderheiten. Nach folgenden Regeln wurde transkribiert:

1. . = kurze Sprechpause
2. . . = längere Sprechpause
3. ... = lange Sprechpause, jedoch mit syntaktisch und semantisch korrekter Fortführung
4. ----- = lange Sprechpause ohne syntaktisch/semantisch korrekte Fortführung
5. **Betonung** = besonders betont gesprochenes Wort

zufällig bekannter anderer Informant (Peter) erzählte dann von regelmäßigen LAN-Partys mit „Ballerspielen“, bei denen Bernd als reger und stetiger Teilnehmer aufgefallen war.

⁴⁵ vgl. nur Jäger / Stanitzek 2002

⁴⁶ Vgl. dem gegenüber Rager u.a. 1999, 42: „Dabei werden aus forschungsökonomischen Gründen nicht die gesamten Interviews verschriftlicht, sondern es werden nur die für die Fragestellung relevanten Zusammenhänge anhand der Leitfadendimensionen erfasst sowie ggf. Besonderheiten.“

⁴⁷ Zitiert bei Bernart / Krapp 1997, 34

6. *[Anmerkung]* = zusätzliche Hinweise auf prosodische Merkmale, z.B. *lacht, räuspert sich, lange Pause, gestikuliert u.a.*
7. (...) = Auslassung, gestrichener Interviewteil, evtl. durch Inhaltsangabe in Klammern vervollständigt
8. *(unverständlich)* = Textteile, die unverständlich sind, auch unbekannte Namen
9. *XXX* = Nennung eines Namens, einer Örtlichkeit, die aus Gründen der Anonymität entfernt werden
10. *ähm, mhm* = Pausenfüller, Rezeptionssignal

3.4. Erschließungsmethoden: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und Diskursanalyse

Das konstruktivistische Paradigma trägt der Einsicht Rechnung, dass im Prozess der soziologischen Forschung die Methodik der Datenerhebung im gleichen Maße die Ergebniserzeugung beeinflusst wie die Methodik der Datenerschließung und der Datenanalyse. Es hat beinahe den Anschein, als rücke die soziale Realität mit zunehmender Komplexität der Methoden (und auch mit gesteigertem Methodenbewusstsein) weiter von der wissenschaftlichen Deskription ab. Im Zentrum der populären oder zumindest nicht-wissenschaftlichen Aufmerksamkeit stehen diesbezüglich sicher eher quantitative Methoden der Datenerhebung und –interpretation sozialer Realität, wie es beispielsweise bei Arbeitslosenstatistiken, Wahlergebnissen oder politischen Meinungsumfragen der Fall ist. Konkurrierende Institute kommen in solchen Fällen unter Umständen zu divergierenden Ergebnissen; die Datenanalyse scheint oft mehr die gewollte als die tatsächliche gesellschaftliche Norm wiederzugeben. Was hier wie Willkür im Umgang mit den Daten anmutet – nämlich die interessengeleitete Interpretation der Daten –, wird innerhalb der qualitativen Forschung zu einer Gefährdung für die wissenschaftliche Objektivität. Die auf qualitativem Wege gewonnenen Daten sind weniger eindeutig, sperren sich einer Vereinnahmung durch klare Typenbildung oder Rasterung und sind oft wenig übertragbar oder repräsentativ. Durch den Zugang zu den Daten mit Hilfe hermeneutischer Methoden gleicht sich die Datenerschließung zu nicht unbeträchtlichen Teilen der philologischen Texterschließung an. Aus der Perspektive quantitativer Forschung sind damit zwei Risiken verbunden:

1. Die Hermeneutik ermöglicht konkurrierende Lesarten einer Datenmenge, denn sie will eher verstehen als erklären; die Ergebnisse hermeneutischer Interpretationsarbeit sind damit immer Etappenziele, denn das Verstehen ist prinzipiell unabschließbar.⁴⁸
2. Der Methodenmonismus der Philologie ist zunächst innerhalb der Hermeneutik (biographisch-psychoanalytische Methode, auch noch die Rezeptionsästhetik), dann aber in deutlicher Opposition zur Hermeneutik (Strukturalismus, Diskurstheorie, Dekonstruktion, Psychosemiotik) aufgebrochen worden. Der Zugang

⁴⁸ vgl. Gadamer 1965, 250 ff.; Forget 1984

zum Text ist seitdem methodenpluralistisch; entsprechend divergent sind die Ergebnisse der Texterschließung.

Der Transfer dieser kritischen Einwände aus dem Bannkreis der Philologie auf die soziologische Forschung macht die Gefahren der hermeneutischen und erst recht der methodenpluralistischen Interpretation deutlich: Die Erschließung der sozialen „Realität“ ist durch die Methodologie programmierbar – die Methode bestimmt zu nicht unerheblichen Teilen das Ergebnis. Wie in Kapitel 2.1.3. ausgeführt, zeigt der wissenschaftssoziologische Konstruktivismus, dass mit diesen Effekten in der wissenschaftlichen Forschung immer zu rechnen ist; sogar in den Labors der Naturwissenschaftler werden „Ergebnisse gemacht“.⁴⁹ Die Antwort auf diese methodologischen Zweifel, die ich im Kapitel 2.1.3. formuliert habe, bestand in der Forderung, soziologische Forschung vom *Was* auf das *Wie* umzustellen; statt „soziale Realität“ also die *Art des Konstruierens sozialer Realität* zu beschreiben. Außerdem – so der zweite Teil der Antwort – ist die latente Konstruktionsleistung bei der Interpretation soziologischer Daten stets mitzudenken. Dies impliziert eine verschärfte Aufmerksamkeit für die *Methode der Datenererschließung*. Ein theoretisch ungesichertes Vorgehen, das sich nicht mit den konkurrierenden methodischen Paradigmen der soziologischen Forschung auseinandersetzt, birgt umso mehr die Gefahr interpretatorischer Willkür, da zwischen dem *Was* und dem *Wie* der Erzählung oft nicht unterschieden wird. Gerade aber diese Opposition formiert eine zwischen den Polen des *Was* und des *Wie* aufgespannte Achse, auf der sich die Methoden eintragen lassen. Ein reflektierter Zugang zu den Daten muss sich also mit dem Panorama der wichtigsten Methoden auseinandersetzen. Erst im Anschluss an diese Auseinandersetzung ist es möglich, die dem Forschungsvorhaben am besten entsprechende Methode zu wählen. Meine Methodenwahl wurde durch zwei Einschränkungen bestimmt:

1. Die Methode soll dem *Untersuchungsziel*, also der Erforschung von Deutungsmustern, angepasst sein. Es ging also gerade nicht um das *Was* der sozialen Realität, sondern um das *Wie*, die Rekonstruktion der Konstruktionsleistung.
2. Die Methode soll den *institutionellen Zwängen* Rechnung tragen. Die erhobene Datenmenge und der Aufwand der Datenererschließung mussten von mir als einzelner Forscher zu bewältigen sein.

Ich werde im Folgenden den Gang meiner Überlegungen bis zur konkreten Entscheidung für ein triangulierendes Verfahren darlegen. Im ersten Schritt rechtfertige ich die Ablehnung dreier Methoden, von denen zwei – die Inhaltsanalyse (Mayring) und die Dokumentarische Methode (Bohnsack) – zu den derzeit mit viel Gewinn praktizierten gehören, die dritte – die Objektive Hermeneutik (Oevermann) – eine der sorgfältigsten Methoden der Wissenssoziologie überhaupt darstellt. Im zweiten Schritt stelle ich mit der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Soeffner) und der Diskursanalyse meine Methodenwahl vor, bevor ich zuletzt mein triangulierendes Verfahren erläutere.

In mehrerlei Hinsicht stellt die *Objektive Hermeneutik* ein Verfahren dar, das sich mit dem von mir gewählten Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik deckt. Oevermann nimmt an, „dass das, was das Verfahren der objektiven Hermeneutik als

⁴⁹ vgl. Knorr-Cetina 1991

latente Sinnstrukturen eines Textes rekonstruiert [...], eine soziale Realität sui generis erfasst, und zwar eine soziale Realität von *objektiven Bedeutungsstrukturen* [...]“ (Oevermann 1979, 368, Hervorh. C.D.). Es geht also um die „objektive Rekonstruktion objektiver Strukturen“ (Reichertz 2003, 515); diese Strukturen bilden eine Form des „sozial Unbewussten“ und – so hebt Oevermann immer wieder hervor – sind „unabhängig von der je konkreten intentionalen Repräsentanz der Interaktionsbedeutungen auf seiten der an der Interaktion beteiligten Subjekte“ (Oevermann 1979, 379). Diese „objektiven Strukturen“ sind beispielsweise „mentale Repräsentationen von Welt“ oder „kollektive Deutungsmuster“ (ebd., 382), konkreter formuliert: „Motivstrukturen, Erwartungshaltungen und Einstellungen“ (Oevermann 1980, 21). Aufschlussreich für die methodologischen Basisannahmen der Objektiven Hermeneutik ist folgende Interpretationsanweisung Oevermanns:

Natürlich ist in dieser Betrachtung die einzelne Persönlichkeit zugleich objektive soziale Struktur und subjektive Struktur in Begriffen des sozial konstituierten Allgemeinen. Dem Individuierungsprozess kennzeichnenden dialektischen Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem wird in dieser Betrachtung dahingehend Rechnung getragen, daß zunächst unter methodisch kontrollierter Absehung von Selbstdeutungen des Falles dessen objektive Struktur so rekonstruiert wird, daß man vom idealtypisch Allgemeinen zum objektiv Besonderen fortschreitet und erst dann die Selbstdeutungen und Motivinterpretationen des Befragten betrachtet und zur objektiven Struktur seiner „Lebenswelt“ in Beziehung setzt. (Oevermann 1980, 20)

Für die Objektive Hermeneutik sind die objektiven Strukturen des sozial Unbewussten so dominant, dass der Einzelfall zum bloßen Rollenträger wird. Will die Soziologie an verallgemeinerbaren Deutungsansprüchen festhalten und nicht in einen mikrologischen Subjektivismus verfallen (der kaum Aussagekraft für gesamtgesellschaftliche Prozesse besitzt), so ist es unabdingbar, den Einzelfall als Verschränkung objektiver und subjektiver Strukturen zu begreifen, wie Oevermann es tut. Dennoch besteht die Gefahr vorschnellen Aufpfropfens des bereits Gewussten auf den Einzelfall, der in meinen Augen zunächst in seiner Singularität betrachtet werden muss. Von der Anlage her gibt sich die Objektive Hermeneutik als ein Verfahren „von oben nach unten“, als ein Verfahren also, das zu sehr deduktivistisch arbeitet.⁵⁰ Das analytische Vorgehen selber kennzeichnet Mayring als „sehr aufwändig“ (2002, 125); Oevermann berichtet, dass „für den ersten Durchgang der Interpretation einer Seite eines verschrifteten Protokolls, die ca. zwei bis vier Minuten Interaktionsdauer entspricht, innerhalb einer Gruppe von drei bis sieben Mitgliedern in der Regel 10 bis 15 Stunden“ (1979, 393) benötigt werden. Das ausgreifende analytische Verfahren fordert, dass sich eine Forschergruppe mit den Transkripten befasst. Nach der Zusammenstellung der objektiven Daten eines Falls „kommt es darauf an, eine Reihe von kontrastierenden und die Relation Kontext- und Handlungsproblem vernünftig herstellenden Handlungen zu explizieren“ (Oevermann 1980, 23). Dies bedeutet, dass eine Gruppe von Interpreten in „gedankenexperimentellen Konstruktionen“ „möglichst alle nur denkbaren Bedeutungen der Handlung“ (Mayring 2002, 123) auflistet, aus denen sich dann der Konsens

⁵⁰ Betrachtet man die Analysen der Objektiven Hermeneutik wird allerdings schnell deutlich, dass diese so aufwändig gestaltet sind, dass mit Bezug auf das interpretatorische Verfahren dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt erscheint.

bildet. Dieser Konsens wird in einem dritten Schritt mit dem Material verglichen und verifiziert.⁵¹

Die Objektive Hermeneutik ist für mein Forschungsinteresse wegweisend, was die Erschließung des sozial Unbewussten, der Deutungsmuster angeht. Es gibt kaum eine Methode, die diesbezüglich gründlicher arbeitet. Die starke Akzentuierung objektiver Bedeutungsstrukturen birgt jedoch die Gefahr der Vernachlässigung des Einzelfalles, da man nicht von diesem ausgeht, sondern vom Konsens der Forschergemeinschaft, der sich durch die Spekulationen über mögliche Handlungsweisen und Denkmuster bildet. Arnold (1983, 905, Oevermann zitierend) merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass das Subjekt auf ein „Medium der Aktualisierung objektiver sozialer Sinnstrukturen“ angesichts dieses „ontologischen Primats“ (904) der Sinnstrukturen reduziert werde. Ferner gilt vor allem, was Bernart / Krapp über den „extensiven Interpretationsprozess“ festhalten: „Durch den sehr großen Zeitaufwand scheidet dieses Verfahren jedoch bei umfangreicherem Datenmaterial und Interviewtranskripten zumindest für eine Einzelperson aus.“ (1998, 21)⁵²

Die besonders mit dem Namen Philip Mayrings verbundene *Qualitative Inhaltsanalyse* muss nicht in der gleichen Ausführlichkeit vorgestellt werden wie die Objektive Hermeneutik.⁵³ Mayring arbeitet meist mit großen Mengen Datenmaterial, Ziel ist eine schlüssige, am Datenmaterial gewonnene Kategorienbildung. Dabei geht es um die Reduktion des Materials, so „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2002, 115), mit dem Ziel der Eruiierung der kategorientauglichen Elemente. Die Kategorie wird zunächst theoriegeleitet⁵⁴ festgelegt, bevor sie im zeilenweisen Materialdurchgang flexibilisiert und dynamisiert, eventuell auch revidiert wird. Nach dem endgültigen Materialdurchgang findet eine abschließende Auswertung statt. Mayring betont: „Nicht reine *Textanalyse* ist ihr [der Inhaltsanalyse, C.D.] Ziel [...], sondern der Schluss vom *Material* auf *soziale Realität*.“ (1985, 188) Wie auch die Objektive Hermeneutik nimmt die Inhaltsanalyse „Rücksicht auf *latente Sinnstrukturen*“ (1985, 190); diese werden aber nicht so grundsätzlich gefasst wie bei Oevermann, denn zentral sind beispielsweise „ideologische Gehalte von Texten“ (ebd.).

Bereits die Tatsache, dass es um die Bewältigung großer Datenmengen geht, widerspricht der Ausrichtung der vorliegenden Studie. Auch die Kategorienbildung ist nicht mein Ziel, denn die Analyse von Deutungsmustern zielt eher auf eine aspektgeleitete, explorative Untersuchung ab. Mayring selbst schränkt den methodischen Wert der Inhaltsanalyse ein: „Wenn die Fragestellung sehr offen ist, die Studie stark explorativen Charakter trägt und auch eine induktive Kategorienbildung [...] zu einschränkend oder theoretisch nicht schlüssig zu begründen wäre, sind offenere Verfahren zweckmäßiger [...]“ (2003, 474) An anderer Stelle heißt es: „Für eine explorativ-interpretative Erschließung des Materials eignen sich [die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse]

⁵¹ vgl. ausführlicher Oevermann 1980; Überblick z.B. in Mayring 2002, 125 und Reichertz 2003, 516 f.

⁵² vgl. zu diesem kritischen Einwand auch Arnold 1983, 905

⁵³ vgl. einführend Mayring 1985, 1996, 2002, 2003

⁵⁴ „Dies ist ein deduktives Element und muss mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden.“ – Mayring 2002, 116

weniger.“ (2002, 121) Da es jedoch in meiner Studie genau um die interpretative Erschließung von solchen Deutungsmustern geht, die kollektive Denkschemata ausprägen, und sich das Textmaterial im Gegensatz zu den von Mayring angegebenen Datenmengen („20000 Seiten transkribierter Interviewprotokolle“ – 2002, 121) eher gering ausnimmt, ist die Inhaltsanalyse für den Zweck der vorliegenden Studie nicht geeignet.

Ralf Bohnsacks Methode der *Dokumentarischen Interpretation* ist im aktuellen Diskurs der Soziologie nicht zuletzt deshalb zentral, weil sie abseits der reinen textgestützten Interpretation mehr und mehr alternative Zugänge zur sozialen Realität ermöglicht.⁵⁵ Die Rekonstruktion von Orientierungsmustern gelingt Bohnsack und seiner Schule beispielsweise über teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen (Bohnsack hat gerade diesbezüglich wichtige Verfahren entwickelt⁵⁶) und Bild- und Videointerpretationen.⁵⁷ Die Dokumentarische Methode siedelt sich ausdrücklich auf der Seite des *Wie* der sozialen Realität an; dies deutet sich im Attribut „genetisch“ bereits an. „Es geht um die Frage danach, *wie* ‚gesellschaftliche Tatsachen‘, z.B. ‚Kriminalität‘ (einschließlich der Biographie des Kriminellen) und ‚Wahrheit‘, im gerichtlichen Verfahren *hergestellt* werden – in Abgrenzung von einer AnalyseEinstellung, die darauf gerichtet ist, *was* Kriminalität oder *was* Wahrheit *ist*.“ (Bohnsack 1997, 193) Ausschnitte der sozialen Gesamtheit sind in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ präsent; diese Räume bilden eine durch die Interaktion einer Gruppe formierte „sinnstrukturierte Totalität“ (Wagner 1999, 63). „Genetische Interpretation“ meint nun, dass die „Genese und Verankerung [des Sinns, C.D.] in der existentiellen Ebene sozialer Interaktionen offengelegt“ (ebd., 65) wird. Ähnlich wie beispielsweise der Objektiven Hermeneutik geht es auch der Dokumentarischen Methode um die Rekonstruktion von Einstellungen und Deutungsmustern, in der Annahme, dass diese die soziale Realität fundamentieren. Mit dieser Annahme ist dann konsequent auch die Loslösung vom *Was* der sozialen Realität verbunden, denn die Erfahrungsräume werden durch konsensuelle Orientierungsmuster in sozialen Kollektiven erst konstruiert. Bohnsack verweilt allerdings nicht bei der *Darstellung* solch habitueller Dispositionen; ihn interessiert vor allem deren *Entstehung*: „Es geht um die *Rekonstruktion* jenes sozialen Prozesses oder Interaktionsprozesses, in dem das Orientierungsmuster sich konstituiert hat und sich immer wieder reproduziert.“ (Bohnsack 1992, 139) Ein derartiges Forschungsinteresse ist mit einer differenzierten Materialauswahl verbunden, denn die Genese von Deutungsmustern ist nicht an singulären Fallstudien ablesbar. Es bedarf also einer soziologischen Beobachtungstypik, die das Aushandeln von Orientierungsmustern im Prozess der sozialen Interaktion sondiert. Konsequent stützt sich die Dokumentarische Methode zu großen Teilen auf teilnehmende Beobachtung von Interaktionen in Langzeitstudien und auf die Auswertung von Gruppendiskussionen. Bekannte Projekte der Bohnsack-Schule sind beispielsweise Untersuchungen zur Kriminalisie-

⁵⁵ vgl. Bohnsack 1992, 1997, 2001; Meuser 2001; Wagner 1999, 61 ff.

⁵⁶ vgl. Bohnsack 2003

⁵⁷ vgl. Meuser 2001, 220; Anwendungsbeispiel: Schäffer 1996

nung türkischer Jugendlicher in Großstädten und dörflichen Umgebungen⁵⁸ oder zur Cliquenbildung von Jugendlichen in Kleinstädten.⁵⁹ Auch die mehrfach genannte Studie Schäffers (1996) zur Bedeutung der Band im Jugendalter in Groß- und Kleinstädten gehört zu diesen Beispielen.

Das analytische Vorgehen Bohnsacks erfolgt in zwei Hauptschritten, nämlich der sinn- und der soziogenetischen Interpretation.⁶⁰ Das umfangreiche Transkriptmaterial aus Gruppendiskussionen wird im Zuge der sinngenetischen Interpretation zunächst eingegrenzt, indem man Passagen auswählt, die durch eine gesteigerte sprachliche (metaphorische) Dichte auffallen. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von „Fokussierungsmetaphern“, die in solchen Diskussionen anfallen. Die Hinwendung zum *Wie des Herstellens* von Orientierungsmustern, also zur Art und Weise des Konstruierens sozialer Realität, zeigt sich an dieser Stelle bereits. Das Interesse an der *narrativen* Dimension des Transkripts macht deutlich, dass hier eine Distanznahme zur gelebten sozialen Realität zugunsten der erlebten sozialen Realität eintritt. Der zweite Analyse-schritt ist abstrahierend: Es werden Typen generiert, indem man das Material auf homologe Muster hin sichtet. Diese Typen werden drittens spezifiziert; sie werden auf ihre unterschiedlichen Ausprägungen hin befragt. So kommt man beispielsweise zu milieu- oder bildungsspezifischen Typen. Bohnsack spricht hier von „Sphärendifferenzen“ innerhalb einer Basistypik. Nun erst kommt es zur soziogenetischen Typenbildung, die ihr vordringliches Interesse an der Genese der Orientierungsmuster hat. In diesem Schritt zieht man narrative Interviews in ausgewählten Fällen hinzu und sucht „nach interaktiven Schlüssel-szenen innerhalb der (kollektiven) Sozialisationsgeschichte und Biographie“ (Bohnsack 2001, 250).

Die Darstellungen des Forschungsinteresses und der Methodologie der Dokumentarischen Methode machen deutlich, dass diese mit großem Erkenntnisgewinn den Vorgang der Konstruktion sozialer Realität beobachten kann. Dafür spricht vor allem auch die ständige Aktualisierung und Ausweitung des methodischen Repertoires. Die diachrone Dimension der sozialen Wirklichkeit, die die Dokumentarische Methode zu beobachten gelehrt hat, ist seitdem nicht mehr aus der Methodologie empirischer Sozialforschung wegzudenken. Besonders die von der Bohnsack-Schule unternommenen Projekte zeigen jedoch auch, dass die Ausschnitte der sozialen Realität (die konjunktiven Erfahrungsräume), die die Dokumentarische Methode zu erschließen imstande ist, wesentlich umfassender sind als die meiner Studie. Eine solide und empirisch verifizierbare Typenbildung wäre anderenfalls auch nicht möglich, und es ist gerade diese Abgrenzung von Typen, die die Dokumentarische Methode anvisiert. Die Auswertung von Gruppendiskussionen und von Bild- und Videomaterial stellt darüber hinaus für einen Einzelforscher ein technisches und zeitliches Problem dar.⁶¹

⁵⁸ vgl. Bohnsack 2001; später ausgeweitet auf Vergleichsstudien mit Jugendlichen in Sao Paulo und Ankara

⁵⁹ vgl. Bohnsack 1992

⁶⁰ vgl. Bohnsack 2001, 233 ff.

⁶¹ Ähnliche Vorbehalte gelten für die Grounded Theory, die nicht nur Forschungserfahrung, sondern in Anbetracht der Fülle des zu sammelnden Datenmaterials aus heterogenen Quellen für einen Einzelforscher eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt. Darüber hinaus erscheint dem vorliegenden Untersuchungsziel und dem Forschungsinteresse – der Rekonstruktion subjek-

Meine methodischen Entscheidungen waren von der Überlegung geleitet, möglichst viele Vorteile der dargestellten Methoden der Objektiven Hermeneutik, der Qualitativen Inhaltsanalyse und der Dokumentarischen Methode zu integrieren. Dabei ging es mir vor allem darum, die Konstruktion sozialer Realität durch den Schluss auf das sozial Unbewusste, das habituell Vortheoretische zu ermöglichen, dabei allerdings auch die *genetische Dimension* mitzudenken und *Repräsentativität* in einem möglichst hohen Maße zu gewährleisten. Die Probleme der vorstellig gewordenen Methoden beziehen sich fast alle auf die Tatsache, dass ein solches Forschungsinteresse nur im Rahmen von Forschungsgruppen durchsetzbar ist, die mit dem Ziel eines Forschungskonsens umfangreiches Material bearbeiten können. Für einen Einzelforscher bietet lediglich ein triangulierendes Verfahren die Möglichkeit, zumindest explorativ tätig zu werden. Meinem Forschungsinteresse – der Skizzierung des Leseverhaltens bildungsnaher (dem Hochkulturschema nahestehender) Milieus in den Jahrgängen 1983-1988 – kam eine *Methodentriangulation* entgegen.⁶² Methodentriangulation bedeutet zweierlei: Zum einen können quantitative und qualitative Forschung kombiniert werden, zum anderen können verschiedene Erschließungsmethoden auf einen Gegenstand angewendet werden. Ich entschied mich für eine doppelte Triangulation:

1. Die *Integration der Ergebnisse quantitativer Untersuchungen* zum Lese- und Medienverhalten seit etwa 1990 sollte für ein Mindestmaß an *Repräsentativität* meiner Studie bürden. Dies leistet Kapitel 4.
2. Die *Analyse desselben Interviews mit den Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik und der Diskursanalyse* sollte neben dem *Zugang zum sozial Unbewussten* die (nur in Ansätzen zu leistende) *Integration der historisch-genetischen Dimension* ermöglichen. Die Kapitel 5 und 6 gehorchen somit einem parallelen Aufbau; dort werden sechs Interviewauszüge zunächst hermeneutisch angegangen (Analyse des konkreten Einzelfalls), bevor eine komparative Auseinandersetzung mit den anderen Interviews in diskursanalytischer Manier erfolgt (Erweiterung des Einzelfalls auf das Gesamte des sozialen Ausschnitts und auf die genetische Dimension).

Analog zu den Methodendarstellungen der Objektiven Hermeneutik, der Inhaltsanalyse und der Dokumentarischen Methode stelle ich im Folgenden die Methodik der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik und der Diskursanalyse dar, bevor mit einer methodischen Synopse das Kapitel abschließt.

Es haben sich in der soziologischen Forschung drei Bezeichnungen für die von Hans-Georg Soeffner begründete Schule eingebürgert: Soeffner selbst verwendet die Be-

tiver Theorien – die Orientierung an narrativen Interviews angemessener. Vgl. Böhm 2003, 484; ferner Hildenbrand 2003, Merks 2003. Ein Beispiel für eine Studie der empirischen Literaturdidaktik nach der Grounded Theory findet sich jüngst bei Rupp u.a. (2004).

⁶² Flick (2003b) unterscheidet vier Typen von Triangulation: die Daten-Triangulation (Kombination von Daten aus verschiedenen Quellen), die Investigator-Triangulation (Einsatz verschiedener Beobachter), die Theorien-Triangulation (verschiedene Hypothesen auf einen Gegenstand) und die Methoden-Triangulation (Verbindung quantitativer und qualitativer Forschung, Einsatz verschiedener Auswertungsmethoden).

zeichnung *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*,⁶³ es finden sich aber auch die Bezeichnungen „sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase“ (Mayring 2002, 109 ff.) oder „Hermeneutische Wissenssoziologie“ (Reichertz 2003; Hitzler (Hg.) 1999). Im Zentrum der Methode steht der Verstehensbegriff: Soeffner betont, dass „die wissenschaftlichen Verstehensleistungen weitgehend ähnlich strukturiert [sind] wie die alltäglichen“ (1999, 42). Dennoch unterscheidet sich das szientistische Verstehen insofern vom alltäglichen, als dass es sein eigenes Verstehen verstehen muss, d.h. es muss die vortheoretischen Voraussetzungen und Deutungsmuster des Beobachters mit in die Analyse einbeziehen. „Einige Zeit vor der Präsenz des ‚radikalen Konstruktivismus‘“ setzt sich die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik so längst „mit dem ‚konstruktivistischen Charakter‘ von Beobachtung und Interpretation auseinander“ (Reichertz 2003, 520). Soeffner weist darauf hin, dass bereits das Transkript Interpretationsleistungen enthält, dass ebenso Forschungsziel und forschungsleitende Hypothesen des Beobachters Ergebnisse vorstrukturieren.⁶⁴

Das *Primat des Verstehens* indiziert die wissenschaftliche Traditionslinie der Hermeneutik, in die sich Soeffners Methode einschreibt. So definiert bereits Gadamer: „Auslegen heißt gerade: die eigenen Vorbegriffe mit ins Spiel bringen, damit die Meinung des Textes für uns wirklich zum Sprechen gebracht wird.“ (1972, 375) Im Rahmen eines solchen Verstehensbegriffs erweise sich dann das Verstehen „als universelles Modell von Sein und Erkenntnis überhaupt“ (464). Ähnlich heißt es bei Heidegger, dass das Verstehen „als Grundmodus des Seins des Daseins begriffen wird“ (1986, 143), dass die Auslegung allerdings immer „in einem Vorgriff gründet“, also „nie ein voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen“ sein kann (150). Die soziologische Hermeneutik löst sich vom universalistischen Anspruch der philosophischen Tradition seit Schleiermacher und Dilthey, behält jedoch die basalen Tendenzen der Methode bei.⁶⁵ Neben dem Primat des Verstehens ist es vor allem noch ein weiterer Aspekt, den die philosophische Hermeneutik vorgezeichnet hat und der innerhalb der soziologischen Hermeneutik von großer Relevanz ist. Dies ist der Aspekt der *Sprachlichkeit des Verstehens*:

Nicht nur ist der bevorzugte Gegenstand des Verstehens, die Überlieferung, sprachlicher Natur – das Verstehen selbst hat eine grundsätzliche Beziehung auf Sprachlichkeit. Wir waren von dem Satz ausgegangen, daß Verstehen schon Auslegen ist, weil es den hermeneutischen Horizont bildet, in dem sich die Meinung eines Textes zur Geltung bringt. Um aber die Meinung eines Textes in seinem sachlichen Gehalt zum Ausdruck bringen zu können, müssen wir sie in unsere Sprache übersetzen, d.h. aber, wir setzen sie in Beziehung zu dem Ganzen möglicher Meinungen, in dem wir uns sprechend und aussprachebereit bewegen. (Gadamer 1972, 373)

⁶³ vgl. z.B. Soeffner 1980 und Soeffner 1999; diese Bezeichnung wird im weiteren Text ebenfalls verwendet

⁶⁴ vgl. Soeffner 1999

⁶⁵ Soeffner betont die Differenz zwischen seiner Methode und der hermeneutischen Tradition: „Sozialwissenschaftliche, hermeneutisch verfahrenende Interpretation ist damit nicht primär eine *Kunstlehre* (vgl. etwa das traditionelle Hermeneutikverständnis der Literaturwissenschaft), sondern ein auch und zunächst *außerhalb* wissenschaftlicher Methodologie auftretender und in *alltäglicher Interaktion fundierter* Vorgang der Sinnerschließung in Interaktionsprozessen (mittelbaren und unmittelbaren).“ (1980, 72)

Diese von Gadamer formulierte Wesensverwandtschaft zwischen Verstehen und Sprache äußert sich in einem verschärften Sprachbewusstsein der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In dreierlei Hinsicht wird dieses Sprachbewusstsein offensichtlich – bezüglich der *Textgattung*, der *syntaktischen* und der *lexikalischen* sowie der *tropischen* Ebene:

1. Die von den Informanten produzierten Texte werden als Erzählungen, als Narrationen verstanden und mit den Mitteln der Narrationsanalyse erschlossen. „Biographie als rhetorisches Konstrukt“ formuliert Koller pointiert (1993).
2. In der Tradition von Alfred Schütz wird den Satzkonstruktionen erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet, denn diese lassen durch ihre syntaktischen Verknüpfungen Rückschlüsse auf die „Um-zu“- und „Weil“-Motive zu. Das „Um-zu“-Motiv deutet an, „daß das Handeln selbst nur Mittel im Sinnzusammenhang eines Entwurfes sei“ (Schütz 1974, 119), das Weil-Motiv erklärt „aus vorvergangenen Erlebnissen die Konstituierung des Entwurfs selbst“ (123).
3. Die metaphorische Ebene der Texte ist von entscheidender Bedeutung, denn die Metapher ist gerade keine Anomalie: „Mittels Metaphern [...] setzt der Mensch sich ständig neu in Beziehung zur Realität. Das Wesen der Metapher [...] besteht darin, daß konkrete, alltägliche Erfahrungen auf eine spezifische Prototypik hin zusammengefaßt bzw. typisiert werden, mittels derer ein Verstehen von neuen Objekten, Vorgängen und Personen [...] ermöglicht wird.“ (Bamberg / Lindenberger 1984, 30) Nicht zufällig spielen die „Fokussierungsmetaphern“ bei Bohnsack eine zentrale Rolle (siehe oben). Wiedemann macht auf den Umstand aufmerksam, „dass Metaphern nicht nur sprachliche Formen sind, sondern auf Organisationsprinzipien der Erfahrung verweisen“ (1985, 218).

Die Aufmerksamkeit für die sprachliche Ebene der von den Informanten produzierten Texte und das Bewusstsein für die Vorannahmen, die „Vorhabe“ (Heidegger 1986, 150) des Beobachters, machen die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik zu einem geeigneten Instrument für die textgestützte wissenssoziologische Analyse. Die *Forschungsziele* sind analog zu den Zielen der Objektiven Hermeneutik und der Dokumentarischen Methode: Sinn wird verstanden als ein „Interaktionsprodukt“ (Soeffner 1980, 72) und die „*Interpretationslehre*“ der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik „zielt ab auf die Erschließung objektiven Sinnes von Interaktionen“ (74). Dabei wird zunächst die *Alltagstheorie* des Informanten rekonstruiert, bevor die Feinanalyse „auf die Ermittlung von Regeln zielt, die diese Deutungen, die Transformation von Erfahrungen in Theorie bestimmen. [...] Das Ergebnis dieser Operation nennen wir *Deutungsmuster* [...]“ (Heinze 1987, 72 f.). Soeffner selbst spricht von „Weltbildern, Deutungsfiguren und Weltanschauungen“, die im Rahmen der Grundannahme von der „Zeichengebundenheit menschlichen Wahrnehmens und Handelns“ in „symbolische Formen“ gefasst werden (Soeffner 1999, 39). Im Zusammenhang mit den Forschungszielen stehen auch die für den Einzelforscher wichtigen forschungspraktischen Anmerkungen Soeffners: „Ziel der Analyse ist die verdichtende Rekonstruktion eines objektivierten Typus sozialen Handelns aus seinen konkreten, fallspezifischen Ausprägungen heraus.“ (2003, 172) Es geht der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik also gerade nicht um Typenbildungen oder Vergleiche, sondern die (im Vergleich zu

den anderen Methoden eingeschränkten⁶⁶) Datenmengen dienen der Veranschaulichung eines *Einzelfalls* als „Idealtypus“, dem „zu seinem Recht verholten“ wird, indem er „das historisch Besondere vor dem Hintergrund struktureller Allgemeinheit sichtbar abhebt“ (ebd., 173). Die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik verfährt also „von unten nach oben“, wenn sie dezidiert den konkreten Einzelfall als Ausgang für die Analyse bestimmt.

Am Beispiel eines Interviewtextes (Soeffner 1980) erläutert Soeffner das dreischrittige, methodisch sehr präzise und in seinen Einzelschritten trennscharfe Vorgehen:

1. Die *Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive* hat die Alltagstheorie des Informanten zum Gegenstand. Der Forscher ist bemüht, die Selbstdeutung des Informanten zu erschließen. Zu diesem Zweck setzt die Rekonstruktion mit paraphrasierenden Verfahren ein, bevor die Um-zu- und Weil-Motive in einem von der Paraphrase getrennten Schritt eruiert werden. Das Um-zu-Motiv gibt dabei an, welchen subjektiven *Zweck* der Informant seinem Handeln gibt; es ist also eher zukunftsorientiert. Das Weil-Motiv gibt die subjektiven *Gründe* für das Handeln an; es ist also eher vergangenheitsorientiert.⁶⁷ Beide Motivarten müssen nicht in expliziter Form als kausale oder konsekutive syntaktische Verknüpfungen vorliegen; sie sind oft nur aus Zusammenhängen zu erschließen. Es ist von zentraler Bedeutung, in diesem ersten Schritt nicht die Perspektive des Informanten zu verlassen, auch wenn es bereits hier zu Deutungen kommt. Das Ziel bleibt die Rekonstruktion der Alltagstheorie, der Selbstdeutung. Es ist bereits ersichtlich, dass im Gegensatz zu anderen Verfahren der Interviewauswertung (z.B. bei Fritz Schütze) nicht säuberlich zwischen narrativen und argumentierenden Teilen des Interviewtextes getrennt wird, indem beispielsweise der Interviewtext zunächst in zwei Teile zerlegt würde, die dann getrennt voneinander zu analysieren wären. Da Soeffners Ziel jedoch nicht in einer Narrationsanalyse besteht, sondern die objektiven Deutungsmuster herauspräparieren will, ist dies nicht notwendig ein Nachteil. Innerhalb der zeilenweisen Feinanalyse muss diese Unterscheidung allerdings ausgewiesen werden.
2. Im Rahmen der *polythetischen Perspektive* wird die Ebene der Selbstdeutung verlassen. Hier geht es nun gerade um die Brechung der Alltagstheorie. Die Selbstdarstellung wird als Moment biographischer Konstruktionsleistung verstanden und auf ihren sozialen Realitätsgehalt hin untersucht. Der Forscher ist bemüht, Inkonsistenzen innerhalb der scheinbar geschlossenen Biographie aufzuspüren. Diese Inkonsistenzen und Frakturen werden besonders an Bruchstellen, also an entscheidenden Wegmarken der Biographie deutlich. Bei der Erzählung dieser Textteile und dem Aneinanderfügen zweier Biographiestränge kommt es oft zur Verwendung sprachlicher Auffälligkeiten, z.B. sprachlicher Bilder. Die Ambivalenz solcher Bilder kann im analytischen Verfahren das sozial Unbewusste enthüllen, denn solche Bilder weisen oft in eine dem Informanten nicht zugängliche oder verdrängte Schicht der Erfahrung. Diese Erfahrungsschichten determinieren das Handeln durch die sich in ihnen manifestie-

⁶⁶ Interviewtext, „ca. 60 Seiten lang“ (Soeffner 1980, 71)

⁶⁷ vgl. dazu auch Meuser 1999

renden sozialen Zwänge, die oft weit in die kulturelle Tradition eines Milieus hinabreichen. Es kommt im Rahmen der polythetischen Perspektive also zu einer Brechung und einer kritischen Befragung der monothetischen Perspektive am Leitfaden der Sprache.

3. Die *Sinnschließung* fasst schließlich die Selbstdarstellung und die polythetische Brechung innerhalb eines Deutungsmusters zusammen. Dabei wird der „rote Faden“ der Narration in Kürze rekonstruiert und die Verschleierungen, Leerstellen und Leitmotive werden zu einer Sinngestalt gefügt. Wenn es möglich ist, stehen am Ende der Analyse das oder die handlungsleitenden Deutungsmuster.⁶⁸ Es sollte betont werden, dass das Ziel der Analyse nicht in einer entlarvenden Fallanalyse in psychoanalytischer Manier besteht. Individuelle Zusatzbedingungen, die zwar einzelfalltypisch, aber gerade nicht universalisierbar sind, werden nur dann eingeführt, wenn es ansonsten zu keiner sinnvollen Rekonstruktion des Falles kommen kann. Ziel der Analyse ist letztlich das *sozial* Unbewusste, nicht das *individuell* Unbewusste verstehbar zu machen. Oevermann (1980, 25) nennt dies die „Sparsamkeitsregel“ soziologischer Forschung.⁶⁹

Der erste Zugang zu den von mir erhobenen Daten gehorcht (in den Kapiteln 5 und 6) diesem dreischrittigen Aufbau und den von Soeffner angegebenen Basisannahmen über das Verhältnis von Narration und sozialer Realität. Zum Zwecke einer optimierten Vergleichbarkeit der Narrationen wird der methodologisch trennscharfe Dreischritt zwingend beibehalten. Ferner liegt diesem Verfahren die Überzeugung zugrunde, dass qualitative Forschung dem Einzelfall zu seinem Recht verhelfen muss, also „von unten nach oben“ verfährt, ohne dabei jedoch in eine subjektivistische Beliebigkeit zu verfallen, wie es bei der Biographieforschung in Extrembeispielen der Fall ist. Die Soziologie darf sich nicht die Möglichkeit nehmen, Aussagen über die soziale Realität und deren Konstruktion zu machen; zu diesem Zweck ist die Abstrahierung vom Einzelfall obligatorisch. Dieser darf jedoch ebenso wenig aus dem Blick geraten. Um diese doppelte Perspektive beizubehalten, bleibt mein Verfahren nicht bei den Methoden der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik stehen.

In einem weiteren Schritt des triangulierenden Verfahrens wird das Interview erneut mit diskursanalytischen Methoden angegangen. In diesem Schritt wird der konkrete Einzelfall auf die Dimension des Gesamten des sozialen Ausschnitts hin erweitert. A-

⁶⁸ Insofern bildet die Deutungsmusteranalyse einen Teil, wenngleich den entscheidenden Teil, der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Vgl. zur Deutungsmusteranalyse Meuser / Sackmann 1992, Dewe 1984, Lüders / Meuser 1997, Wiedemann 1985, Arnold 1983

⁶⁹ „Im Falle von konkurrierenden Interpretationen der Motivierung einer Handlung wählt man immer diejenige, die am wenigsten mit individualspezifischen Zusatzbedingungen auskommt. [...] Auf diese Weise werden Schlüsse über die psychische Struktur von Personen und deren Genese gewissermaßen nur im Notfall eingeführt, also gerade nicht als eine postulativen Charakter tragende Voraussetzung einer Erklärbarkeit eines konkreten Handelns. [...] eine Strategie, die uns neben ihrer methodologischen Schärfe nebenbei zugleich sehr viel humaner zu sein scheint als die gegenteilige und nur vermeintlich kritische, typisch soziologistische Entlarvungsstrategie [...]“ (Oevermann 1980, 25)

nalog zum bisherigen Vorgehen soll im Folgenden noch die Methodologie der Diskursanalyse vorgestellt werden.

Die Diskurstheorie Foucaultscher Provenienz ist mittlerweile in alle Disziplinen der *humanities* eingesickert; es ist bemerkenswert, in welcher methodologischen Breite diese „Großdisziplin“ rezipiert wurde. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Diversifikationen einzugehen; sogar die Foucaultsche Verwendung der Diskursanalyse ist methodisch zu weit, um sie an dieser Stelle rekonstruieren zu können. Keller (1997) bemängelt diese „unreflektierte Komponente“ (328) der Diskursanalyse im Bereich des Methodischen. Die Diskursanalyse verfährt nach Foucault archäologisch und historisch, sie erklärt also das Zustandekommen historischer Denkformen durch den Rekurs auf historische Denkschemata. Es geht Foucault darum, „ein *positives Unbewusstes* des Wissens zu enthüllen“ (Foucault 1995, 11). Dabei spielt die Machtanalyse eine gravierende Rolle: Foucault setzt voraus, „daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird“ (1996, 11). Hepp beispielsweise geht soweit, die „umfassende Lokalisierung der Diskursanalyse im Rahmen einer Machtanalytik“ (1999, 264) zu fordern – hier kommt es also zu einer Akzentuierung des Machtbegriffs bei Foucault, der in den Cultural Studies einen hervorgehobenen Stellenwert einnimmt.⁷⁰

Was ist nun ein Diskurs? Es gibt kaum eine allgemein verbindliche Definition dieses zentralen Begriffs im Foucaultschen Werk. Bei Hepp (1999, 265) heißt es recht lapidar: „Ein Diskurs ist damit das Produkt von sozialen, historischen und institutionellen Formationen.“ Hepp schließt an die Foucaultschen Eingrenzungen des Diskursbegriffs an; dieser vermied es, eine trennscharfe Definition zu geben. So formuliert auch Keller vorsichtig, man könne den Begriff „auf spezifische, gesellschaftlich ausdifferenzierte Formen der Wissensproduktion“ (1997, 312) zuspitzen. Die Literaturwissenschaft hat in Auseinandersetzung mit Foucault genauere Definitionsversuche vorgenommen. Frank (1988b) bezeichnet den Diskurs mit Foucault als ein „historisches Apriori“: „Nennen wir – in einer noch vagen Annäherung – *Diskurs* eine solche symbolische Ordnung, die allen unter ihrer Geltung sozialisierten Subjekten das Miteinander-Sprechen und Miteinander-Handeln erlaubt“ (32). Diese Definition macht deutlich, dass der Diskursbegriff einen großen Überschneidungsbereich mit den leitenden Begriffen dieser Untersuchung (Deutungsmuster, Orientierungsmuster, Habitus) bereithält. Keller (1997) bestimmt dieses Verhältnis genauer und gibt damit meiner Integration der Diskursanalyse die Richtlinie vor. Die Diskursanalyse betrachtet jedes einzelne Sprechereignis (also z.B. eine Narration) „als Realisierung eines allgemeineren Musters, einer allgemeineren Regel“ (312); diese Regeln sind Deutungsschemata und Denkmuster, die mit Handlungsschemata verknüpft sind. Das Ensemble dieser Deutungsschemata formiert die symbolische Ordnung der Gesellschaft, die damit „in und durch Diskurse gesellschaftlich produziert“ wird (315). Die Nähe der (sozialwissen-

⁷⁰ Die Diskursanalysen innerhalb meiner Studie werden den Machtbegriff nicht ins Zentrum rücken; mir geht es gleich dem frühen Foucault primär um das „positiv Unbewusste“. Winter, der zahlreiche Korrespondenzen zwischen Diskursanalyse und Cultural Studies formuliert, geht sogar so weit zu behaupten, dass Forschungen „ohne Bezug zum Verhältnis von Kultur und Macht keine Cultural Studies“ seien (2003, 207).

schaftlichen) Diskursanalyse zu den hermeneutischen Methoden der Sozialwissenschaften wird in diesen thesenhaften Bestimmungen deutlich; ebenfalls sind auch die Unterschiede klar markiert. Die Diskursanalyse verfährt nach *keiner klaren Methodik*,⁷¹ ihr Datenmaterial kann jedes Zeugnis einer Kultur sein, daher stützt sie ihre Ergebnisse auch auf *mannigfaltige und teils sehr unterschiedliche Quellen*. Der Diskursanalyse geht es darüber hinaus im Rahmen der ihr inhärenten Machtanalyse um das *Verhältnis zwischen dem Subjekt und den dieses umgebenden Institutionen der Gesellschaft*: „Allgemeiner formuliert geht es also auch darum, die Ergebnisse der Datenanalyse mit dem Wissen über Kontexte, gesellschaftliche Prozesse u.a.m. in Beziehung zu setzen [...]“ (Keller 2004, 111). In der Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft geht die Diskursanalyse meist davon aus, dass das Einfügen der Subjekte in die es umgebenden Institutionen als *Disziplinierung* verläuft. Die die Diskursanalyse interessierende Dimension der Disziplinierung ist nun gerade nicht die der äußeren, körperlichen; vielmehr ist es die innere, eben diskursive Ebene, die die Diskursanalyse zu rekonstruieren sucht. Man geht davon aus, dass das Subjekt die Disziplinierung in sein Weltbild integriert und zur Selbstkontrolle werden lässt.⁷² Im Rahmen dieser Selbstdisziplinierung fügt sich das Subjekt in die herrschenden Diskurse ein und reproduziert diese als Deutungsmuster und Denkschema. Diese (eher makrologischen) Schemata rekonstruiert die Diskursanalyse und skizziert damit ein Bild des gesellschaftlich Unbewussten. „In diesem Sinne trägt Diskursanalyse dazu bei, gesellschaftliche Ontologisierungen zu hinterfragen, die Wirklichkeit zu ‚entzaubern‘ und als konstruierte – und damit auch als anders mögliche – zu entdecken.“ (Keller 1997, 328) Im Unterschied zu den Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ist die Diskursanalyse also an der „Ebene der sozialen Typik“ interessiert, denn die „Ebene der subjektiven Sinnattribution ist für das hier verfolgte Programm der Diskursforschung von untergeordneter Bedeutung“ (Keller 2004, 97). Das Individuum wird als Akteur betrachtet, der den Diskurs aktualisiert und produziert. Die Diskursforschung „berücksichtigt die situativen Sinngehalte im direkten Äußerungszusammenhang, zielt aber letztlich auf den allgemeinen Inhalt, wie er als typischer im Rahmen eines sozialen Kollektivs beschrieben werden kann“ (ebd., 98) – es erscheint also plausibel, die eher universalisierende Perspektive der Diskursforschung mit der eher individualisierenden Perspektive hermeneutischer Methoden zu kombinieren. Anders formuliert: Es geht um eine „Verbindung von struktur- oder institutionentheoretischen Ansätzen mit handlungstheoretischen Überlegungen“ (Keller 2001, 126).

Die Schwächen der Diskursanalyse (das methodisch Unreflektierte, das Abstrahieren vom Einzelfall) werden in meiner Studie durch den Ausgang von der Analyse des Einzelfalls kompensiert. Die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und die Diskursanalyse ergänzen sich somit, denn erstere betrachtet die Genese des Deutungsmusters beim Einzelfall (von unten nach oben), letztere erweitert das Konkrete zum gesellschaftlich

⁷¹ vgl. Keller 2004; hier wird in methodologischer Hinsicht die grounded theory importiert. Keller betont (2001, 135 f.), die Diskursanalyse könne „verschiedene [...] Methoden der Datenerhebung und -auswertung [...] nach Maßgabe ihrer Forschungsfragen“ heranziehen.

⁷² vgl. Elias' Argumentation zum Prozess der Zivilisierung als Selbstdisziplinierung (1997)

Allgemeinen und fügt den Einzelfall in den Diskurs ein (von oben nach unten). So liegen zwei komplementäre Perspektiven auf dasselbe Phänomen vor. Insofern, als dass beide Methoden sich mit dem gleichen Objekt – dem Deutungsmuster – befassen, können die Ergebnisse dieser Triangulation schließlich zusammengefasst werden. Das am Einzelfall gewonnene Deutungsmuster erscheint dann im Licht von zweierlei Herangehensweisen erweitert und plausibilisiert: durch die Forschungsergebnisse quantitativer Untersuchungen und durch die Angabe des gesellschaftlichen Dispositivs, das durch die Diskursanalyse gewonnen wird. Wenngleich die Einzelfallanalyse mit den Methoden der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik unbestritten den Schwerpunkt bildet, kann doch durch dieses triangulierende Verfahren angenommen werden, dass der Einzelfall einen gesellschaftlichen und kulturellen Horizont aufscheinen lässt, in dem er angesiedelt werden kann.

4. Symptome gegenwärtiger Mediennutzung im Hochkulturschema: quantitativ ausgerichtete Ergebnissicherung

So scheinen sehr mannigfaltige Erscheinungen der modernen Kultur einen tiefen psychologischen Zug gemeinsam zu haben, den man in abstrakter Weise als die Tendenz zur Distanzvergrößerung zwischen dem Menschen und seinen Objekten bezeichnen kann und der auf ästhetischem Gebiet nur seine deutlichsten Formen gewinnt.

Georg Simmel, Soziologische Ästhetik

Mit dem vorliegenden Kapitel findet der erste Schritt innerhalb der Methodentriangulation der Untersuchung statt. Das Ziel besteht darin, zunächst die Ergebnisse einiger größerer Studien zum Leseverhalten und zur Medienwirkung zusammenzufassen und die gemeinsamen Tendenzen der Studien aufzuzeigen. Es handelt sich dabei sowohl um große Survey-Studien als auch um kleinere, eher explorative Studien, die etwa seit 1990 veröffentlicht wurden.¹ Untersuchungen nach 2000 erhalten ein größeres Gewicht als ältere; repräsentative Survey-Studien ein größeres als nicht-repräsentative. Damit erscheinen folgende Studien als zentral für die vorliegende Untersuchung: die Studie der Stiftung Lesen *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* (Stiftung Lesen 2001), die *Jugendmedienstudien* von Gerhards / Klingler (1999 und 2001), auch die große (qualitative) Studie von Eggert u.a. zur *Literarischen Intellektualität* (2000).² Für den genannten Zeitraum werden vor allem die Tendenzen erfasst, die von den großen Studien artikuliert werden. Ferner werden die Studien der Stiftung Lesen 1992/93 zu den *Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland* (Schön 1998 und Stiftung Lesen 1995) berücksichtigt. Selbstverständlich fließen auch die Ergebnisse der großen Bertelsmann-Studie aus dem Jahr 1993 ein (Bonfadelli / Fritz 1993, Hurrelmann 1993, Saxer 1993, Köcher 1993).³

Eine tabellarische Synopse schließt am Ende des Kapitels 4.1. die Erfassung der wesentlichen Tendenzen im Leseverhalten ab und zeigt auf, inwiefern es laut der genannten Studien Wechselwirkungen zwischen Literatur- und Medienkonsum gibt.

¹ Ich habe mich für diese zeitliche Einschränkung entschieden, um dem Wandel innerhalb des Medienverhaltens durch die Computernutzung Rechnung zu tragen. Studien vor 1990 berücksichtigen diesen Sachverhalt nicht.

² In Teilen ist auch die Studie Rupp's u.a. zu *Lesen und Medienkonsum* zu nennen (2004), die jedoch statt soziodemographischer Gruppen *Schulformen* untersucht (vgl. Kap. 1.2.) und so zu kulturpessimistischen Thesen kommt: dem „massiven“ (205) Rückgang des Lesens, dem Verlust des „kulturellen Gedächtnisses“ (212), dem Rückgang von Lese- und Medienkompetenz (ebd.), dem Schwinden „vorwärtsweisender entwicklungsbezogener biographischer Muster“ (ebd.) besonders bei Gesamtschülern. Die vorliegende Studie bietet jedoch insofern einen Anschluss an Rupp's Studie, als dass sie an die von Rupp untersuchten Jahrgänge 1981-1983 anknüpft und sich auf die Kohorte 1983-1988 konzentriert.

³ Es kann an dieser Stelle nicht auf die vielen kleineren Studien eingegangen werden, die in die folgende Synopse eingeflossen sind. Diese werden an entsprechender Stelle vermerkt.

In einem zweiten Schritt (Kapitel 4.2.) werden die Ergebnisse aus dem Kapitel 4.1. auf ihre Bedeutung für meine Untersuchung hin befragt. Die Leitfrage lautet hier: *Welche dieser Ergebnisse sind interpretationsrelevant und verlangen nach einer Klärung durch den Einsatz einer qualitativen Studie?* Damit dient der erste Schritt der Methodentriangulation – der Einbezug quantitativ erhobener Daten – vor allem der Konkretisierung der Untersuchungsaspekte, der weiteren Ausdifferenzierung der Untersuchungsperspektive und der Absicherung der qualitativen Auswertung.

4.1. Medienkonkurrenz und Lesewandel in jüngeren Studien

Zunächst sollen nun die genannten Studien in der angegebenen Reihenfolge vorgestellt werden, bevor ich sie vergleichend betrachte. Die Studie der Stiftung Lesen *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* (Stiftung Lesen 2001) untersuchte im Jahr 2000 das Leseverhalten und den Umgang mit Medien bei den nach 1970 Geborenen. Die Ergebnisse wurden mit der Studie der Stiftung Lesen aus dem Jahr 1992 verglichen, um die Entwicklung des Lese- und Medienverhaltens beschreiben zu können. Der Fokus der Studie lag insbesondere auf dem Umgang mit dem Computer und dem Internet. In methodischer Hinsicht wurde eine Fragebogenerhebung mit Interviews kombiniert. Folgende Ergebnisse hält der Überblick über „Die Deutschen als Leser und Nichtleser“ von Bodo Franzmann fest, wobei die von Franzmann am Ende seines Überblicks als wichtigste Tendenzen hervorgehobenen Ergebnisse hier kursiviert sind:⁴

- Die Einschätzung der Wichtigkeit des Lesens korreliert nicht mit der Häufigkeit des Lesens; umgekehrt werden Radio und Fernsehen als weniger wichtig eingestuft, dennoch gebraucht man sie häufig.
- Es gibt mehr Nichtleser und weniger „tägliche“ Leser. Die Nicht- und Wenigleser sind vor allem Jugendliche unter 30 Jahren.
- Vielleser lesen mehr Bücher und besitzen mehr Bücher als 1992.
- *Es ist eine Ausweitung der Genres festzustellen (besonders betrifft dies die Sachliteratur und die Ratgeber). Dem entsprechend ist die Häufigkeit des Lesens zum Zweck der Weiterbildung und der Information angestiegen.* Bei der Lektüre von Unterhaltungsliteratur wollen sich vor allem jüngere Leser in eine Phantasie-Welt versetzen.
- *Das „Lese-Zapping“ (überfliegendes Lesen), das Parallel-Lesen und die Häufigkeit von Leseпаusen haben zugenommen. Dieses Leseverhalten entspricht den Sehgewohnheiten beim Fernsehen.*
- Das Lesen hat mehr Konkurrenz durch andere Freizeitaktivitäten bekommen. Unterhaltung und Information finden vor allem Jüngere in zunehmendem Maße durch andere Beschäftigungen. Dem entsprechend ist die Bibliotheksnutzung deutlich zurückgegangen.
- *Die Leseintensität hat zugenommen, denn es gibt weniger Wenigleser und mehr Vielleser.*

⁴ vgl. Stiftung Lesen 2001, 7-30

- *Der Einfluss der Lesesozialisationsinstanzen (Familie, Schule) nimmt ab.*
- *Leser sind in zunehmendem Maße auch kompetente und intensive PC-Nutzer.*
- *Es ist eine weitere Polarisierung der Bevölkerung in Viel- und Nichtleser festzustellen.*

Die *Jugendmedienstudien* von Gerhards / Klingler (1999 und 2001) wurden in der Zeitschrift *Media Perspektiven* veröffentlicht und 2003 durch Sabine Feierabend und Walter Klingler (*Medienverhalten Jugendlicher in Deutschland*) sowie 2005 durch Sabine Feierabend und Thomas Rathgeb fortgeführt (*Medienverhalten Jugendlicher 2004*). Gerhards und Klingler fassen 2004 die in diesen Studien festgestellten Trends synoptisch zusammen und erstellen eine Prognose unter dem Titel *Mediennutzung in der Zukunft – Konstanz und Wandel*. In der gleichen Zeitschrift finden sich Einzelstudien zum Lesen aus dem Jahr 2005 (*Bücher und Lesen als Freizeitaktivität* von Christoph Kochhan, Denise Haddad und Ursula Dehm), zur *Internetnutzung Jugendlicher* (van Eimeren 2003) und zur *Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im familialen Kontext* (Jäckel / Wolscheid 2006). Die Ergebnisse der Studien aus der Zeitschrift *Media Perspektiven* beziehen sich also auf einen Zeitraum von fünf Jahren etwa seit der Jahrtausendwende. Sie formulieren folgende Ergebnisse:

- Die Bedeutung der Medien für Jugendliche steigt, wobei in zeitlicher Hinsicht die Fernsehnutzung ansteigt, Zeitung und Buch absinken (Befund für die 1990er Jahre).
- Die Verweildauer vor dem Fernseher nimmt an allen Wochentagen zu. Fernsehen ist das „Leitmedium“.
- Talkshows, Soaps, Boulevard und Infotainment als Angebote der Privatsender (besonders Pro7 und RTL) erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Daily Soaps (Mädchen) und actionbetonte Kinofilme oder Zeichentrick (Jungen), die Sendungen „Wer wird Millionär?“ und „Big Brother“ werden am häufigsten genannt.
- Das Fernsehen wird allmählich zum Begleitmedium.
- Bei der PC-Nutzung zeigt sich etwa seit der Jahrtausendwende eine bildungsspezifische Differenzierung (gilt besonders auch für die Internetnutzung).
- Bücher werden mehr von Mädchen genutzt, die auch in der PC-Nutzung rasch zu den Jungen aufholen. Der PC löst bei den Jungen das Fernsehen als dominierendes Medium ab (erstmalig 2003). Das Buch rangiert nach Fernsehen, PC und Radio auf Platz 4. PC und Internet gewinnen deutlich an Bedeutung, besonders auch durch die emotionale Bindung an den Computer.
- Das Chatten gewinnt an Bedeutsamkeit für jugendliche Nutzer. Das Internet ist vor allem Erlebnismedium und täglicher Begleiter für Kommunikation und Information. Zwischen Fernsehen und Internet gibt es zahlreiche Multimedia-Überschneidungen.
- Zwischen täglichen Lesern und Nicht-Lesern öffnet sich die Schere immer weiter.
- Unerwartete Vielleser finden sich vor allem in Familien mit hoher Bildung.
- Teens und Twens lesen mehr als ältere Menschen.

- Je umfangreicher der Fernsehkonsum, desto weniger wird gelesen. Dies gilt insbesondere für den Konsum von Privatsendern.
- Nachschlagewerke und Sachbücher werden am häufigsten gelesen (gilt nicht nur für Jugendliche).

Gerhards und Klingler fassen 2004 diese Trends zu Aussagen über die *Mediennutzung in der Zukunft* zusammen. Ihre Grundlage bildet das Nutzungsverhalten von Jugendlichen und Onlinern, denn sie nehmen an, diese seien „Vorreiter einer breiteren Entwicklung“ (Gerhards / Klingler 2004, 472). Gerhards und Klingler kommen zu folgenden Ergebnissen:

- PC und Internet gewinnen an Bedeutung und werden weiter verbreitet. Fernsehen und Radio sind davon nicht betroffen, allerdings die Tageszeitung.
- Die Mediennutzung wird sich individualisieren.
- Die Bindung an klassische Medien wird sich lockern.
- Fernsehen und Internet werden genutzt, um Langeweile zu vertreiben und Spaß zu haben. Das Fernsehen behauptet seine Stellung.

Die in der Zeitschrift *Media Perspektiven* veröffentlichten Studien beziehen sich im Schwerpunkt auf das Medienverhalten Jugendlicher und auf dessen Wandel im Vergleich zu Vorgängerstudien. Das Leseverhalten wird in der Regel im Rahmen dieser Studien nur im Verbund und im Vergleich mit dem Medienverhalten betrachtet. Dem entsprechend sind die Aussagen zum Leseverhalten oft nicht detailliert. Das von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Lesebarometer füllt diese Lücke. Die Ergebnisse für die Erhebung 1999 sind im Folgenden zusammengefasst:⁵

- Der Leseindex (Messinstrument zum Erfassen der Leseneigung) ist 1999 im Vergleich zu 1996 leicht gestiegen. Der Anteil der Buchleser ist konstant seit etwa 1978.
- Der Anteil der täglichen Leser steigt deutlich (13% 1996, 20% 1999), ebenso der Anteil der Nichtleser (26% 1996, 30% 1999).
- Die Leseneigung hat besonders bei Frauen zugenommen (24% 1996, 29% 1999 lesen „sehr gern“), bei Männern hingegen ist sie leicht gesunken.
- Fernsehen wird zum Nebenbei-Medium.
- Das Buch verzeichnet einen Imagegewinn.
- Das Nutzungsinteresse hat sich verändert: 1996 diente das Buch 1. zur Entspannung; 2. zur Unterhaltung; 3. zur Information. 1999 diente das Buch 1. zur Information; 2. zur Entspannung; 3. zur Unterhaltung. Die „Informationsleser“ (häufiger Männer als Frauen) haben also deutlich zugenommen (1996: 8%; 1999: 20%).
- Das Angebot hat sich auf dem Buch- und Medienmarkt enorm ausgeweitet. Der Konsument reagierte mit dem Anstieg der Nutzungszeiten.
- Die Parallel- und Vielmediennutzung ist angestiegen.
- Die Online- und Computernutzung geht in zeitlicher Hinsicht nicht zu Lasten der Nutzung anderer Medien. Hinsichtlich der Online-Nutzung ist ein klares

⁵ vgl. Langen / Bentlage (Hg.) 2000, 11-40

Bildungsgefälle erkennbar (80 bzw. 86% der Abiturienten / Akademiker nutzen 2000 das Internet, bei den Personen mit niedrigeren Schulabschlüssen sind es 7%).

- Das Bedürfnis nach Infotainment-Angeboten ist deutlich gestiegen. Dies betrifft besonders das Internet.
- Das Fernsehen ist bei Jugendlichen Unterhaltungsmedium, das Buch typisches Lern- und Bildungsmedium.

Die umfassendste und genaueste Studie zur Lesesozialisation ist die der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 1993.⁶ Ihre Ergebnisse haben einen hohen Prognosewert, sind jedoch zu umfangreich, um sie an dieser Stelle wiedergeben zu können; ich habe daher bei der folgenden Auflistung die von den Autoren der Studie hervorgehobenen Aspekte der Lesesozialisation zusammengefasst:

Hurrelmann (1993) zur *kindlichen Lesesozialisation*:

- Die Häufigkeit des Lesens bei Kindern ist korreliert mit dem Bildungsgrad der Eltern. Die Aufmerksamkeit für Form und Sprache der Literatur fördert das Lesen der Kinder. Dabei sind die Mütter die zentrale Figur.
- Die sog. „Verdrängungshypothese“ kann nicht bestätigt werden, denn extensives Lesen ist mit extensiver Mediennutzung korreliert.
- Das Lesen zeigt einen hohen Grad an normativer Erwünschtheit und ist mit Aufstiegsenerwartungen verknüpft.
- Aktive Interaktionsstrukturen in der Familie sind mit häufigem Lesen korreliert.
- Mädchen lesen mehr als Jungen und entwickeln beim Lesen einen höheren Anspruch.

Bonfadelli / Fritz (1993) zur *jugendlichen Lesesozialisation*:

- Multimedia-Umwelten sind selbstverständlich, der Gegensatz Buch-Fernseher wird aufgelöst.
- Leser sind durch Familienvorbilder animiert, das Lesen ist wenig korreliert mit jugendlichen Vorlieben für Sport, Geselligkeit und Bequemlichkeit.
- Mädchen sind häufiger Leser als Jungen und orientieren sich dabei eher an der Mutter.
- Die Ergebnisse der Survey-Studie bestätigen die „Kommunikationskluft-These“: Gymnasiasten und Hauptschüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kommunikativen Möglichkeiten und neigen eher dem Lesen oder dem Fernsehen zu.
- Die Selbsteinschätzung des Lesens ist inkonsistent; Möchtegernleser geben zu hohe Werte an.
- Die Schule hat bei jugendlichen Lesern einen nur sehr geringen Einfluss.

Köcher (1993) zu *Leseberufen*:

- Der Abbruch einer Lesekarriere ist vom sozialen Umfeld abhängig. Abbrecher opfern ihre Leseinteressen anderen Menschen aus lesefernen Milieus.

⁶ vgl. zum Folgenden Hurrelmann 1993, Saxer 1993, Köcher 1993, Bonfadelli / Fritz 1993

- Die Schule stellt keinen Grund für Abbrüche dar.
- Das Fernsehen hat ebenfalls keinen Einfluss auf den Abbruch einer Lesekarriere.
- Abbrecher sind häufiger Frauen mit Interessen für Fernsehen, Einkaufen, Ausruhen.

Ulrich Saxer (1993) zur *Lesesozialisation*:

- Das Lesen ist normativ besetzt und Distinktionsmerkmal.
- Es gibt eine sog. „Anomie“ bzgl. des Leseverhaltens: Die Praxis des Lesens unterscheidet sich von der kulturellen Normierung. Dies zeigt sich besonders bei den „Möchtegernlesern“ (17%): Der Wertschätzung des Lesens entspricht nicht die Praxis.
- Es gibt eine Bildungskluft zwischen passiven und kommunikationsarmen Personen und aktiv-kommunikationsreichen.

Die genannten quantitativen Untersuchungen kommen zu teils divergierenden Ergebnissen. Dennoch ist festzuhalten, dass die von mir ausgewerteten Studien bis auf wenige Ausnahmen in der Angabe von *Tendenzen* übereinstimmen.⁷ Es sollen in der Folge die Tendenzen angegeben werden, die *übereinstimmend von dem Großteil der Studien herausgestellt* werden. Dabei gilt als Selektionsprinzip ferner: *Hat nicht zumindest eine der oben genannten „großen“ Studien diese Tendenz festgestellt, geht sie auch nicht in meine Übersicht ein.* Das Ordnungsprinzip der folgenden Ausführungen und der tabellarischen Synopse am Ende dieses Kapitels folgt der These von der Hybridität der Rezeptionsmodalitäten:⁸ Ich gehe davon aus, dass Literatur- und Medienrezeption in einem Verhältnis zueinander stehen, dem gemäß unter dem Oberbegriff „Leseverhalten“ als kulturell determinierter Umgang mit Zeichen gemeinsam rubriziert werden können. So betrachte ich das Leseverhalten und den Medienumgang *vergleichend* unter fünf Perspektiven: Hinsichtlich der *Extensität* (Häufigkeit), der *Modalität* (Art und Weise des Umgangs), der *Nutzertypologie* (Profile der Medienhandelnden) und der *Funktionalität* (Zweckorientierung) in *individueller* und in *sozialer* Hinsicht. Zur weiteren Veranschaulichung fasse ich diese fünf Parameter in Fragen (allerdings nur aufs Lesen bezogen):

1. Wieviel und wie häufig lesen die Informanten? (Extensität)
2. Auf welche Art und Weise lesen die Informanten? (Modalität)
3. Wer liest? (Nutzertypologie)
4. Zu welchen persönlichen Zwecken lesen die Informanten? (individuelle Funktionalität)

⁷ Die Unterschiede sind oft auch regionaler Natur. So kommt es zu leicht divergierenden Ergebnissen bei österreichischen oder schweizerischen Studien, auch zeigt sich ein anderes Bild bei den sich mit dem Osten Deutschlands in den ersten Jahren nach der Wende befassenden Studien. Zwar kann vom „Leseland“ DDR keine Rede sein, dennoch differieren die Werte von denen im Westen. Erstaunlich ist demgegenüber der rasante Anpassungsprozess an das Leseverhalten und den Umgang mit den Medien nach der Wende. Um die Jahrtausendwende herum sind die Werte bereits beinahe angeglichen.

⁸ vgl. Kap. 2

5. Zu welchen sozialen Zwecken lesen die Informanten? (soziale Funktionalität)

Die folgende Synopse versammelt die wesentlichen Ergebnisse der vergleichenden Zusammenschau. Die stichpunktartigen Angaben werden im Folgenden mit Bezug auf die oben aufgelisteten Einzelergebnisse erläutert. Eine an den in der Synopse angegebenen Stichpunkten orientierte und kurze Erläuterung der Tabelle findet sich in Kapitel 4.2.

Tabelle 1:

Tendenzen der Entwicklung von Lesen und Mediennutzung unter besonderer Berücksichtigung Jugendlicher

Synopse der Ergebnisse von ca. 50 quantitativen Studien seit etwa 1990

(Legende: ⇔: wechselseitige Beeinflussung; =>: Verschiebung nach; <: Abnahme von; >: Anstieg von)

	Lesen	Verhältnisse und Verschiebungen	Mediennutzung
extensiv	stabil, sinkend <30 Polarisierung Viel- und Wenigleser aber: Missverhältnis zur Bildungsexplosion und zur Verfügbarkeit von Freizeit	vs. Verdrängungsthese	Anstieg >Boulevard statt Information >Privat-TV (bes. Pro7), Reality-TV, Talks
modal	Freier, als anstrengend empfunden „switchen, zappen, zoomen“	Mediennutzung ⇔ Buch	>Medienverbundnutzung >Nebenbeimedien
nutzertypologisch	geschlechtsspezifisch	Leser ⇔ Mediennutzer	geschlechtsspezifisch
funktional: individuell	<Fiktion, <Identifikation >Infolesen, Bildungslesen, operationales Lesen, Qualifikationslesen >Buchimage	Identifikation => <= Image	distanzlose Medienkommunikation >Identifikation (parasoz. Interaktion)
funktional: sozial	>Widerspruch Image-Realität Leitnorm soziale Differenzierung, aber: Lockerung der Prägung durch Schicht, Eltern, Schule	reale Nutzung => <= Norm	Differenzierung nach Bildung Leitmedium

Tabelle 1: Verhältnis von Lesen und Mediennutzung

1. *Extensität.* „Das wichtigste, vielleicht aber auch erstaunlichste Ergebnis der empirischen Studien zum Leseverhalten von der Emnid-Studie 1958 bis zur Allensbacher Werbeträger-Analyse 1995 ist, daß die zentralen Daten sehr stabil sind.“ (Schön 1998, 41, i.O. fett) Auch bei Langen / Bentlage (2000) heißt es, „dass sogar über die letzten 20 Jahre trotz zunehmender Konkurrenz durch andere Medienangebote der so definierte Leseranteil weitgehend konstant geblieben ist.“ (12) Diese Angaben sind vor allem aus Gründen des gesellschaftlichen Wandels der Arbeitszeit und des kulturellen Kapitals umstritten. So vermerkt die Stiftung Lesen 1995:

Hier muß nun eine wichtige Frage gestellt werden: Wenn heute, im Vergleich zu den 50er Jahren, so viel mehr Jugendliche weiterführende Schulen besuchen, wenn der Anteil der Abiturienten pro Schülerjahrgang sich etwa versechsfacht hat, warum ist dann der Anteil der Leser in der Bevölkerung nicht gewachsen? Hinzu kommt eine stetige Zunahme der Freizeit im gleichen Zeitraum, so daß man erwarten müßte, daß die in repräsentativen Studien ermittelten Werte für das Lesen über die vergangenen Jahre hin gestiegen wären. Stattdessen zeigt sich – mit Worten von Elisabeth Noelle-Neumann – eine „geradezu unheimliche Bewegungslosigkeit“ dieser Werte. (Stiftung Lesen 1995, 6.2)

Ferner wird immer wieder auf methodische Fragen Bezug genommen, wenn solche prekären Werte ermittelt werden,⁹ da die Methodenkritik jedoch generell auf die Methodologie quantitativer Erhebungen (mit erwartungsprägenden Fragestellungen und problematischen Stufenbildungen – wann ist ein Leser ein Leser?) beziehbar ist, werden solche kritischen Einwände hier nicht mehr explizit aufgeführt.¹⁰

Offensichtlich sind laut allen Studien die Verschiebungen innerhalb des Anteils der Lesenden. Im Anschluss an die Wissenskluft-Hypothese¹¹ stellt man eine wachsende Polarisierung zwischen Viel- und Wenig- oder Nichtlesern fest. Wenige Leser – nämlich die Vielfeser - lesen immer mehr, mehr Wenigleser lesen immer weniger oder gar nicht – so könnte man diese Tendenz formulieren. Anders und eindeutiger: „Die Schere zwischen den ‚Informationsreichen‘, die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden ‚Informationsarmen‘ öffnet sich weiter.“ (Stiftung Lesen 2001, 30) Bodo Franzmann stellt 2001 übereinstimmend fest:

Die 1992 wie 2000 gestellte Frage nach der Häufigkeit der Buchlektüre zeigt einen Rückgang an der Spitze und eine Zunahme am Ende der Skala. Weniger Bundesbürger sagen heute, dass sie täglich Bücher lesen, und mehr bezeichnen sich als Nichtleser. Die Verminderung der Lesehäufigkeit betrifft hauptsächlich die jüngeren Altersjahrgänge bis 30 Jahre. Nur noch 71% der 14- bis 19-Jährigen lesen bis zu einmal pro Woche ein Buch (1992: 83%). Bei den 20- bis 29-Jährigen sind es noch 44% (1992: 58%). Auch unter denjenigen mit Abitur/Studium lesen 4% weniger als 1992 wöchentlich in einem Buch (2000: 82%). [...] Seit 1992 ist die Zahl der gelesenen Bücher gestiegen. Die Gruppe mit einem jährlichen Lesequantum zwischen 6 und 20 Büchern hat um 5% zugenommen. [...] Der Bücherbestand, auf den die Deutschen zurückgreifen können, ist binnen acht Jahren deutlich gewachsen. (Franzmann 2001, 91 f.)

Auch die Stiftung Lesen¹² spricht wie Franzmann 2001 davon, dass „die Verminderung der Lesefrequenz hauptsächlich die Jüngeren bis 30 Jahre betrifft“ (2001, 11).

⁹ vgl. z.B. Schön 1998

¹⁰ vgl. dazu Kap. 3

¹¹ vgl. vor allem Bonfadelli 1994

¹² allerdings mit Bodo Franzmann als Autor

Trotz eines absoluten Anstiegs der Lesehäufigkeit und eines gewachsenen Buchbesitzes gibt es also weniger Leser, da sich das Gelesene auf weniger Personen verteilt. Auch die repräsentative Studie *Bücher und Lesen als Freizeitaktivität* aus dem Jahr 2005 bestätigt den Trend der immer weiter zunehmenden Polarisierung.¹³ Die Angaben zur gesunkenen Lesehäufigkeit Jüngerer sind als relative Werte zu verstehen: Immer noch ist die Gruppe der Jugendlichen mit Abstand die stärkste Leserguppe hinsichtlich der Bevölkerungsgesamtheit.

Der Medienkonsum – in erster Linie der TV-Konsum – steigt von Jahr zu Jahr an, meist sind es Anteile von etwa 5-10 Minuten im Bevölkerungsschnitt. Parallel zum maximalisierten Medienangebot steigt der Konsum besonders in den Bereichen digitaler Unterhaltung an. 1995 stellte die Stiftung Lesen fest: „In kognitiver Hinsicht dient das Fernsehen als Hauptinformationsquelle und gilt den Jugendlichen zudem als wichtigstes und glaubwürdigstes Medium. [...] Affektive Leistungen für die Heranwachsenden erbringt das Fernsehen gleichfalls, in stärkerem Maße aber tun dies die auditiven Medien.“ (1995, 5.1) Die Jugendmediastudien von Gerhards / Klingler (1999 und 2001) machen diese Verhältnisse schon im Titel deutlich: „Fernsehen als Leitmedium“ (1999) und „Fernsehen bleibt dominierend“ (2001). Der durchschnittliche TV-Konsum steigt jährlich seit 1970 um die oben genannten Werte an; ein Einbruch findet sich lediglich zu Beginn der achtziger Jahre. Die Nutzungszeit lag im Jahr 2000 bei 188 Minuten täglich (Jugendliche) und 203 Minuten in der Gesamtbevölkerung (Gerhards / Klingler 2001, 65 f.). Bereits 1999 war der zunehmende Trend die Medienverbundnutzung; besonders die Zeitung verliert bei Jugendlichen stark an Ansehen, aber auch das Buch findet immer weniger Zuspruch. Die ansteigende TV-Nutzung konzentriert sich vor allem auf das ausgeweitete Nachmittagsangebot mit Boulevard, Talks und Soaps. Die öffentlich-rechtlichen Sender verlieren zugunsten der privaten (vor allem: Pro7) immens an Zuspruch. 2001 bestätigen Gerhards / Klingler diese Trends, verzeichnen jedoch auch neue Ergebnisse und differenzieren die alten. Neue TV-Formate (Reality-TV, Quiz mit direkter Zuschauerbeteiligung, Infotainment, Sitcom und Comedy) liegen in der Nutzungshäufigkeit vorn und schließen in ihrer Beliebtheit zu Serien auf; letztere differenzieren sich mehr und mehr in geschlechtsspezifischer Hinsicht: den Mädchen die Soaps (*Gute Zeiten, schlechte Zeiten*), den Jungen die Comicserien und -filme (*Simpsons, Das kleine Arschloch*). Dabei spielen vermehrt die Medienverbundsysteme mit gleichzeitiger Repräsentanz der über das Fernsehen vermittelten Inhalte in Internet, Computerspiel, Zeitschriften, Audiomedien und Büchern eine Rolle.¹⁴ Analog zu einer Entwicklung, in der Inhalte in mehreren medialen Systeme präsent sind, wird das mediale System selbst unwichtiger: Fernsehen wird mehr und mehr zum Begleit- und Nebenbei-Medium.

Theunert (2000) und Eggert (2001) widmen sich in ihren Studien den Inhalten der bevorzugten TV-Sendungen und schließen in ihren Folgerungen an die Wissenskluff-Hypothese an. Theunert differenziert in Bildungsprivilegierte und Bildungsbenachtei-

¹³ vgl. Kochhan u.a. 2005, 23

¹⁴ Beispiele für die umgekehrte Einwirkungsrichtung finden sich ebenfalls seit etwa 2000: Mangas werden zu Animes, Lara Croft ist die erste Filmfigur, deren Popularität einem PC-Spiel zu verdanken ist.

lichte, Eggert in sozial Orientierte, die sich als Teil der Welt verstehen, und Ich-Bezogene, die in einer Versorgungshaltung verharren. Bildung, so beide Studien, sei bei der Scheidung in diese beiden Gruppen das ausschlaggebende Moment. Beide Studien konzentrieren sich auf das Thema „Fernsehinformation“ und die neueren Entwicklungen auf dem Angebotssektor: Infotainment, Talk und Boulevard statt Nachrichten und Polit-Magazine. Erstaunlich sind hier die (übereinstimmenden) Ergebnisse beider Studien: Das Fernsehen wird von Jugendlichen als glaubwürdigste und wichtigste Informationsquelle neben den Eltern angegeben (Theunert 2000, 222),¹⁵ wobei nun allerdings besonders in „niedrigen Anregungsmilieus“ (Eggert 2001, 77) Infotainment und Boulevard als Information aufgefasst werden (darunter fallen vor allem Boulevardmagazine, aber auch Talkshows). Jugendliche aus „höheren Anregungsmilieus“ orientieren sich dagegen zu den traditionellen Informationssendungen wie der „Tagesschau“. Das Internet und der PC verzeichnen in den letzten Jahren eine immer intensivere und häufigere Nutzung; besonders bei männlichen Jugendlichen rangiert der PC in der Beliebtheitskala nun auf Platz 1 vor dem Fernsehen, dem Radio und dem Buch.¹⁶ Die Prognose bis 2010 lautet: „PC und Internet werden – gemessen an der Nutzungsfrequenz – weiter an Bedeutung gewinnen.“ (Gerhards / Klingler 2004, 472).¹⁷

Im Hinblick auf eine *vergleichende Zusammenschau dieser – kurz gefassten – Ergebnisse zur Extensität der Mediennutzung vor allem Jugendlicher* ist eines zu konstatieren: Die Verdrängungsthese erweist sich als nicht haltbar.¹⁸ Der gestiegene Medienkonsum geht sicher nicht auf Kosten der Lektüre von Büchern und Print-Medien; eine wesentlich differenziertere Sichtweise ist diesbezüglich angebracht. „Die Etablierung neuer Medien, Verschiebungen in ihrer Nutzung oder ihrer Substitution geschehen nicht als Verdrängungskonkurrenz innerhalb eines feststehenden Zeitbudgets des Publikums.“ (Schön 1998, 62, i.O. kursiv) Eine zusammenfassende These lautet somit: Statt der Verdrängung des einen Mediums durch das andere ergeben sich Hybridformen der Mediennutzung, AV- und elektronische Medien werden zu Nebenbei-Medien (Parallelnutzung ist damit u.U. verbunden: Lektüre beim Fernsehen) und vor allem verteilt sich die Mediennutzung innerhalb der Bevölkerungsgesamtheit neu entlang der These von der Polarisierung in Viel- und Wenigleser.

2. *Modalität*. „Switchen, zappen, zoomen“ titelte Erich Schön 1998 (1998a) und erfasste damit schlaglichtartig die wesentlichen Prozesse im Wandel des Umgangs mit Literatur, die besonders bei den unter 30-jährigen feststellbar sind. Schöns Terminologie, ursprünglich den Wandel im Umgang mit dem Fernsehen thematisierend, wurde

¹⁵ mit 34% übrigens weit vor der Schule (6%)

¹⁶ vgl. Feierabend / Klingler 2003, 460 f.

¹⁷ vgl. auch Feierabend / Rathgeb 2005, 324 ff., die in dieser Studie besonders auch das Bildungsgefälle bei der Internetnutzung herausstellen (vgl. 326)

¹⁸ vgl. dazu besonders Ennemoser / Schneider 2004, die den Verdrängungseffekt differenziert in einer Langzeitstudie beobachteten. Auswirkungen hohen Fernsehkonsums zeigten sich lediglich im Kindergartenalter, wobei die sich hier einstellenden Lesedefizite die spätere Lesesozialisation nachteilig beeinflussten. Die Abwendung vom Buch im Schulalter ist demnach eher in fehlenden Lesekompetenzen begründet.

bald auch auf das Leseverhalten im engeren Sinne übertragen. So taucht diese Begrifflichkeit in drei Studien Schöns (1998, 1998a, 1995) auf; auch Heinz Bonfadelli (1995) und Bodo Franzmann (2001, Stiftung Lesen 2001) erkennen ähnliche Tendenzen im Leseverhalten Jüngerer (und: männlicher Jüngerer). Die Stiftung Lesen resümiert 2001 zum Leseverhalten unter der Überschrift „Auf dem Weg zum Lese-Zapping?“:

Die deutliche Veränderung von Lesestrategien seit 1992 markiert einen tief greifenden Wandel des Umgangs der Deutschen mit ihrer Lektüre. [...] So ist ein souveräner Lesestil („Ich habe öfter mehrere Bücher, in denen ich gleichzeitig lese“) heute bei Jugendlichen doppelt so häufig verbreitet wie vor acht Jahren (Zunahme von 11% auf 20%), gleichzeitig hat in dieser Gruppe das überfliegende Lesen um 20% zugenommen. In der höchsten Bildungsstufe haben sich die Paralleleser mehrerer Bücher mehr als verdoppelt (von 15% auf 37%). Die Buchlektüre mit Leseпаusen hat in allen Altersgruppen stark zugenommen [...] Und das überfliegende Lesen praktizieren 25% der Männer [...] Mit der Tendenz zum kurzzeitigen Lesen, einer oft nur partiellen, oberflächlichen Rezeption der Inhalte, korrespondiert das Fernsehverhalten der unter 30-Jährigen. Über die Hälfte (55% bzw. 51%) gibt an, oft zwischen den Programmen hin und her zu schalten. (Stiftung Lesen 2001, 18 ff.)

Baackes früh formulierte These vom Untergang der „Lesekultur im Sinne des intensiven Lesens“ (Baacke 1989, 1991, hier 1998, 52) kann somit angesichts der jüngsten Ergebnisse der empirischen Leseforschung als zwar empirisch nicht restlos bestätigt, dennoch als nicht unwahrscheinlich bewertet werden. Dennoch muss natürlich konstatiert werden, dass a) die von Baacke beschriebene Lesekultur nach wie vor existiert; und b) die Untersuchungen Schöns und der Stiftung Lesen sich ausschließlich auf jüngere Leser beziehen.

Was bedeuten nun die oben erwähnten Schlaglichter „switchen, zappen, zoomen“ im konkreten Lesevorgang? Man kann von Bonfadellis These ausgehen, dass es heute mehr Menschen als früher gebe, „die längeres Lesen als anstrengend empfinden“ (1998, 54). Vor dem Hintergrund der zentralen Annahme des *uses-and-gratifications-approach* ist nun festzuhalten, dass die Gratifikationen einer solchen als anstrengend empfundenen Tätigkeit für viele Leser nicht ausreichend sind, um den Lesevorgang in der begonnenen Art fortzusetzen. Dazu kommt, dass durch die Sozialisation mit dem Primärmedium TV (oder PC) andere Rezeptionsmodalitäten routinisiert worden sind, so dass ein Wandel im Umgang mit Literatur nicht unwahrscheinlich ist. Dabei kann es zum Switchen kommen (schneller Wechsel zwischen Programmen und Angeboten, bis man bei etwas Passendem verweilt), zum Zappen (schneller Wechsel zwischen Programmen und Angeboten ohne letztlich bei einem Angebot zu verweilen) oder zum Zoomen (Parallelnutzung zweier oder mehrerer Programme und Angebote).¹⁹ Die Parallelen eines solchen Mediennutzungsverhaltens zu den von der Stiftung Lesen 2001 konstatierten Umbrüchen im Leseverhalten (s. Zitat oben) sind deutlich; hinzuzufügen wäre noch Bonfadellis Befund, dass die „Lesespannen kürzer geworden“ sind (1995, 235). Franzmanns Studie aus dem Jahr 2001 bemüht sich um eine nähere Bestimmung dieser bis zu diesem Zeitpunkt recht pauschal formulierten Angaben,²⁰ die zudem aus

¹⁹ vgl. Schön 1998a, 55; vor allem zur Analogisierung Lesen-Mediennutzung bzgl. dieser Parameter Schön 1995, 117 f.

²⁰ Franzmann wertet dabei die Daten aus Stiftung Lesen 2001 aus.

der Medienforschung importiert worden sind.²¹ Sein Titel „Lesezapping und Portionslektüre“ deutet den Fokus an, die Auswertungen im Textteil sind allerdings deckungsgleich mit den Ausführungen der Stiftung Lesen (2001). Damit bleibt als Beleg die Studie der Stiftung Lesen (2001), die empirisch untermauert, was zuvor lediglich hypothetisch präsumiert worden war, nämlich, dass „das Lesen (und die Leseerwartungen) von Kindern und Jugendlichen durch die Nutzung der Bildschirmmedien, des Fernsehens und des Computers, beeinflusst und mitgeformt wird“ (Böck 2000, 215). Dennoch ist Schön zuzustimmen, wenn er 1995 erklärt:

Die Korrelationen zwischen den „Neuen Rezeptionsformen“ und den vergleichbaren Formen beim Lesen sind also zu schwach, als daß kausale Zusammenhänge unterstellt werden dürften. Und gäbe es Korrelationen, dann wäre damit noch nicht gesagt, daß diese kausal interpretiert werden dürften! Aussagen des Typs „Wer sich beim Fernsehen das Zappen angewöhnt hat, der überträgt das auch auf sein Lesen“ [...] haben also keine Basis. Die Kompetenzen des Lesens werden nicht etwa durch einen Transfer der Rezeptionsgewohnheiten vom Fernsehen auf das Lesen abgebaut. Ohnehin sollte klar sein, daß derartige Veränderungen nie monokausal zu erklären sind: die Sozialisationsumwelt in ihrer komplexen Ganzheit ist bestimmend. (Schön 1995, 119)

1999 allerdings wertet Schön bereits neue Daten aus und kommt zu einem anderen Ergebnis: „Es gibt einen Kompetenztransfer vom Lesen auf die audiovisuellen Medien.“ (113)²² Tatsächlich aber käme ein voreiliger Analogieschluss vom Medienverhalten zum Leseverhalten einem problematischen Ebenensprung gleich. Es liegen zu wenige Forschungsergebnisse vor, um einen solchen Sprung zu rechtfertigen. Meine Untersuchung bemüht sich dem entsprechend, Schöns Forderung von der Berücksichtigung der „Sozialisationsumwelt in ihrer komplexen Ganzheit“ nachzukommen. Die Integration der Sozialisationsumwelt mit Hilfe lese- und medienbiographischer Methoden kann vielleicht die Annahme stärken, dass es durchaus zu Wechselwirkungen zwischen den Rezeptionsmodalitäten kommen kann.²³

²¹ Dabei stellt sich auch die Frage, ob man nicht erst durch diesen Import – also durch die Tatsache, dass die Mediennutzung sich verändert hat – auf Sachverhalte im Leseverhalten aufmerksam wurde, die nur zuvor nicht erfasst worden sind, weil man eine Perspektive traditioneller Lesekultur (Ganzheit der Lektüre, lineares Lesen) auf den Gegenstand warf. So sind die Zweifel berechtigt, ob dieses nicht-lineare Fernsehverhalten nicht dem Medium selbst mehr gerecht wird als die durch das Buch routinisierte langatmige, lineare Rezeption. Diese prägte den frühen Umgang mit dem Medium, als man bevorzugt Filme in ihrer Gänze im Kreise der Familie konsumierte und das Medium als alleiniges nutzte, also die Nebenbei-Tätigkeiten einschränkte. Die an vielen Orten kolportierte Tatsache, dass man sich zum Fernsehkonsum z.B. einer Oper oder eines Konzertes dem Gegenstand entsprechend umzog, deutet auf die Ursprünge dieser anachronistischen, dem Medium in seiner Sprunghaftigkeit kaum entsprechenden Rezeptionshaltung hin. Diese wandelte sich folgerichtig rasch entsprechend den Möglichkeiten eines Mediums, das heute Nebenbei-Medium geworden ist. Wenn man heute also die Rezeptionsgewohnheiten dieses Nebenbei-Mediums erfasst und Entsprechungen im Leseverhalten findet, ist es zumindest möglich, dass man hier etwas als neu entdeckt, was nur zuvor nicht empirisch erfasst worden ist. Nicht zu bestreiten sind allerdings die ersten Längsschnitte zu dieser Thematik (Stiftung Lesen 2001), die unumstößlich einen *Anstieg* innerhalb dieser gewandelten Rezeptionsformen festhalten.

²² 1999 spricht Schön dann auch explizit vom Switchen, Zappen und Zoomen als „vergleichbaren Rezeptionsformen beim Lesen von Belletristik“ (113 f.).

²³ vgl. Kap. 4.2.

Es ist kaum mehr notwendig, explizit auf den Umgang mit den traditionellen AV-Medien und den digitalen Medien einzugehen, da die wesentlichen Aspekte bereits in der Zeichnung des Leseverhaltens thematisiert worden sind. Es bleiben lediglich einige wenige Ergänzungen.

Auf den Wandel des Fernsehens hin zum *Nebenbei-, Begleit- oder Hintergrundmedium* (eine Entwicklung, die dem Radio und generell der Musikkonserve schon viel früher beschieden war) weisen beispielsweise bereits früh Baacke (1998, 51), Langen (2000, 22, 30), Charlton (1992, 10f.), Opaschowski (1999, 36) und Gerhards / Klingler (2001, 74) hin. Damit ist ein deutlicher Anstieg bei der Simultan- oder Parallelnutzung von Medien zu verzeichnen.

Die wenigen Studien, die es bislang zur *Internetnutzung* gibt, verzeichnen neben dem immensen Anstieg im Zuge der Ausweitung der Anschlussmöglichkeiten und des Angebots vor allem die Tatsache, dass das Internet als Kombination von Erlebnis- und Informationsmedium genutzt wird.²⁴ Damit schließt die Angebots- und Nutzungsstruktur des Internet bruchlos an die Umgestaltung der TV-Formate an: Infotainment ist der Schlüssel zur ansteigenden Nutzungsdauer besonders Jugendlicher. Das Internet ist ein Meilenstein auf dem Weg der Ausweitung des Unterhaltungsangebots hin zur *Multi-mediastruktur*. So konstatiert van Eimeren in einer jüngeren Studie zur „Internetnutzung Jugendlicher“ aus dem Jahr 2003: „Bei Jugendlichen sind die Überschneidungen zwischen den Medien im Sinne multimedialer Vernetzung von Fernseh-, Hörfunk- und Internetangeboten und damit der Unterhaltungs- und Spaßfaktor des Internets von wesentlich höherer Bedeutung [als bei Erwachsenen, C. D.]“ (74) Damit bestätigt sich empirisch der von Charlton 1992 definierte Trend vom „Leben im System des Medienverbunds“ als „Leben in Medienwelten“ (20).²⁵ „Bei diesem Expansionsprozess verwischen sich zunehmend die spezifischen Konturen der jeweiligen Medien“ (ebd., 105).

²⁴ vgl. Langen 2000, van Eimeren 2003

²⁵ Charlton definiert „Medienverbund“ entlang folgender Parameter (1992, 103): 1. Eine Botschaft (z.B. ein Medienheld) ist gleichzeitig in verschiedenen Medien verfügbar; 2. Ein Leitmedium (z.B. ein Kinofilm) hat die Botschaft lanciert; 3. AV- und Printmedien sind miteinander vernetzt; 4. Alle Produkte sind als wechselseitige Werbeträger voneinander abhängig. Es wird deutlich, dass wir es dabei mit einer relativ engen Definition zu tun haben, die sich am expandierenden Medienmarkt der achtziger Jahre orientiert, in dem Inhalte (Charlton erwähnt E.T., Indiana Jones, Star Wars) durch medienübergreifendes Merchandising vermarktet wurden und man von festen Fan-Gemeinden ausging. Sicherlich ist dieses Phänomen der Personalisierung und des Identifikationsangebotes nach wie vor präsent (z.B. Harry Potter), dennoch muss diese Definition vor dem Hintergrund der Ausweitung des Multimediaangebots sicher relativiert werden. Statt um personalisierte Inhalte geht es heute eher um Lebensstile und Lebensgefühle, in die diese Inhalte diffundiert sind. Vermarktet wird ein (oft milieuspezifischer) Stil, an den viele und unterschiedliche Inhalte andocken können. Dies hat marktstrategische Vorteile: Man erfasst wesentlich größere und vor allem unspezialisierte Personengruppen (eben keine Fan-Gemeinden), außerdem kann ein Inhalt in unterschiedlichen Stilangeboten untergebracht werden, denn letztlich ist der Stil nicht exklusiv, sondern ist aus einer Vielzahl von unterschiedlich stark vertretenen Inhalten kombiniert. Damit aber relativieren sich die Punkte 1. und 2. von Charltons Definition, denn es geht weniger um konkret fassbare Inhalte, für die auch kein Leitmedium mehr nötig ist.

Die vergleichende Zusammenschau hinsichtlich der Modalität der Mediennutzung vor allem Jugendlicher kann – ohne auf die Einzelergebnisse einzugehen – die Wechselwirkungen (Korrelativität) der Nutzung von Medium und Buch herausstellen. Simultannutzung und Medienverbundnutzung zeigen auf makrologischer Ebene, was in den Augen vieler Rezeptionsforscher auch für die mikrologische Ebene der Rezeption gilt: Eine strikte Trennung der Rezeptionsmodalitäten von Literatur und Medien ist kaum haltbar. Als Hypothese ist vielmehr anzunehmen, dass es auch hier zu wechselseitigen Beeinflussungen kommt, dass also Rezeptionsgewohnheiten, die mit dem Primärmedium (also z.B. mit dem Fernseher oder dem PC) routinisiert worden sind, auch auf andere Medien übergreifen.

3. *Nutzertypologie, Nutzerprofil.* Wie anzunehmen ist, wirkt sich das Zusammenwachsen von Lesen und Mediennutzung hinsichtlich der Extensität (keine Verdrängung) und der Modalität (Transfer von Rezeptionsmodalitäten) auch auf das Profil des Nutzers aus. Innerhalb des Sektors „Nutzertypologie“ findet sich eine (indirekte) Bestätigung für die These der zunehmenden Verschränkung von Lesen und Mediennutzung, denn Leser und Mediennutzer sind gerade *nicht* voneinander abgegrenzte Typen.²⁶ Studien um 1990 halten in nutzertypologischer Hinsicht fest, dass Leser und Mediennutzer sich weder bezüglich ihrer Sozialisation, noch bezüglich ihrer Persönlichkeit oder ihres sozialen Umfeldes voneinander unterscheiden. 1989 spricht Fritz von einem Verhältnis der „Komplementarität, da jene die lesen in der Regel Viel-Mediennutzer sind“ (155). 1991 greift sie dieses Ergebnis wieder auf, wenn sie erwähnt, dass Interessierte und Aktive „in der Regel auch ‚habituelle Buchleser‘ und insgesamt eher ‚Viel-Mediennutzer‘“ sind (113). 2001 stellt die Stiftung Lesen eindeutig fest:

²⁶ Bevor dieser Aspekt durch den Einbezug empirischer Studien abgesichert wird, muss eine Tendenz erwähnt werden, die sich immer stärker abzeichnet, allerdings für die Fragestellung meiner Arbeit keine zentrale Bedeutung hat. Es handelt sich dabei um die Frage nach der *Geschlechtsspezifität* im Zugang zur Literatur und zu den Medien. Beinahe alle Studien stellen übereinstimmend heraus, dass diese Tendenz mit der Ausweitung des Medienangebots eher zunimmt. Das Leseverhalten des Medienzeitalters ist also in nicht geringem Maße durch Geschlechtsspezifität gekennzeichnet. Bonfadelli / Fritz weisen 1993 nach, dass habitualisierte Leser eher weiblich sind und einen eher affektiven Zugang zur Literatur haben (19, 95, 102, 195). Der gleiche Trend zeigt sich für den Zusammenhang Geschlecht – Medienbesitz / Mediennutzung: Jungen verfügen über TV, Video und PC (81). Bonfadelli resümiert 1995: „Mädchen lesen in allen sozialen Schichten signifikant mehr Bücher als Jungen, die wiederum mehr fernsehen; umgekehrt äußern Jungen ein größeres Interesse an der Zeitung und an Comics, und wenn sie Bücher lesen, dann sind es mehrheitlich Sachbücher.“ (237) Die PISA-Studie, die die Problemläser besonders bei den männlichen Jugendlichen unterer sozialer Schichten verortete, bestätigte den Trend. Schön vermerkt 1995, „daß die geschlechtsspezifischen Differenzen nicht nur stabil sind, sondern sich offenbar sogar noch verstärkt haben“ (99), und auch Langen verzeichnet 2000 die Trendverstärkung (16). Bonfadelli / Fritz (1995) bemühen sich um Erklärungen; wie in den meisten Fällen, sind es auch hier psychologische Erklärungsmuster, mit denen man das Phänomen angreift. Die Stabilität der Geschlechtsspezifität sei demgemäß durch die entwicklungspsychologisch begründete Orientierung der Mädchen an der Mutter, der Jungen am Vater erklärbar. Vgl. Bonfadelli / Fritz 1993, 103; vgl. auch Garbe 1996, Garbe 1999a, Rosebrock 1993. Die weitere Diskussion zum geschlechtsspezifischen Leseverhalten und den psychologisch motivierten Theorien findet sich in Kap. 1.

Diese Lesestudie ermöglicht erstmals genaue Aussagen zum Verhältnis von Computernutzung und Buchlektüre bei jenen 38% der Bevölkerung, die beruflich oder privat einen PC (oder Mac) nutzen, also der viel zitierten Info-Elite der Gesellschaft. Das sind deutlich mehr Männer als Frauen. Je jünger und je besser gebildet die Befragten sind, umso mehr Computernutzer trifft man an. Ihre Mediengewohnheiten unterscheiden sich vor allem bei der Sach- und Fachbuchlektüre. Dreimal so viele Computernutzer wie Nichtnutzer unter 30 Jahren lesen Fachliteratur. Und auch an Belletristik sind noch mehr als doppelt so viele Computer-Freaks interessiert wie ihre Altersgenossen ohne PC. Die deutlich stärkere Bindung ans Bücherlesen zeigt sich auch bei der Häufigkeit und Quantum der Lektüre. Sowohl bei der täglichen und bei der mehrmals wöchentlichen Lektüre wie bei der Zahl der gelesenen Bücher liegen die Computernutzer weit vorn. (Stiftung Lesen 2001, 26 f.)

Damit wird durch die Studie der Stiftung Lesen empirisch bestätigt, was zuvor nur vermutet werden konnte: Häufiges Lesen und intensive Mediennutzung sind in nutzertypologischer Hinsicht häufig gleichzeitig auftretende Handlungen. Es stellt sich im Anschluss an diese Tatsache die Frage, ob das, was in nutzertypologischer Hinsicht feststeht, auch auf die Ebene der Rezeptionsmodalitäten übertragen werden kann. Dies war die oben ausgeführte Annahme, die besonders von Erich Schön (allerdings in Unkenntnis der jüngeren Studien) zunächst bestritten wurde. Festzuhalten ist, dass es eine Gruppe innerhalb der Gesellschaft gibt, die das (habitualisierte) Lesen mit intensiver Mediennutzung besonders der digitalen Medien verbindet. Um jene Gruppe von anderen gesellschaftlichen Gruppen abzugrenzen, scheidet man inzwischen zwischen „Onlinern“ und „Offline“²⁷ – bereits daran wird deutlich, inwieweit sich das „Informiertsein“ durch die kompetente Nutzung des Internet definiert. Nimmt man nun eine zweite Schlussfolgerung aus den Ergebnissen der Stiftung Lesen hinzu, nämlich die, dass es sich bei dem von dieser Gruppe habitualisierten Lesen keineswegs um reines Informations- oder Qualifikationslesen handelt, sondern dass sich diese Leser vor allem auch der Belletristik zuwenden, ergibt sich folgendes Bild: Es kristallisiert sich eine gesellschaftliche Gruppe heraus, die kompetent mit allen kulturellen Texten handelt, und innerhalb derer sich Rezeptionsmodalitäten sowohl im Umgang mit Literatur als auch im Umgang mit (neuen) Medien formieren. Meine Arbeit geht von der Hypothese aus, dass sich gerade in dieser Gruppe das gegenwärtige gesellschaftliche Leseverhalten in besonderem Maße abzeichnet.²⁸

4. *Persönliche und individuelle Funktionen.* Es stellt sich die Frage, mit welchen Gratifikationen das Lesen behaftet ist, das sich gesellschaftlich wie oben beschrieben ausdifferenziert hat. Zu welchem Zweck also lesen (oder: nutzen Medien) vor allem die habitualisierten Leser? Seit vielen Jahren ist festzustellen, dass die Gratifikationen „Entspannung“ und „Unterhaltung“ mehr und mehr zugunsten der Funktionen „Qualifikation“ und „Bildung“ abnehmen. Dies beginnt in früher Kindheit; Hurrelmann hält im Rahmen der Bertelsmann-Studie 1993 fest: „Statt dessen [dass das Lesen auch belohnend sein kann, C.D.] wird das Lesen mit Lern- und Aufstiegserwartungen an die Kinder verknüpft.“ (41) Schon 1989 erwähnt die von Saxer, Langenbucher und Fritz

²⁷ vgl. z.B. Gerhards / Klingler 2004; Gleich 2004. Letzterer spricht sogar von einer Ausweitung der Wissensklüft zu einem „Digital Divide“ (233).

²⁸ vgl. Kap. 3

durchgeführte Survey-Studie zum *Lesen in der modernen Gesellschaft*, das Buch sei in erster Linie „Bildungsmedium“ (9).²⁹ 1995 resümiert die Stiftung Lesen: „Etwa zwei Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen assoziieren mit dem Buch Bildung und Wissensvermittlung. Erst auf den Rängen drei und vier folgen Eigenschaften wie ‚unterhaltend‘ und ‚interessant‘.“ (Stiftung Lesen 1995, 1.3) Schön diagnostiziert ebenfalls 1995 die „Abnahme des belletristischen Lesens bei gleichzeitiger Bedeutungszunahme des operationalen Lesens“ (99).³⁰ 1998 werden diese Angaben bei Schön durch einen Vergleich zwischen repräsentativen Studien 1967 (IfD) und 1992 (Stiftung Lesen) trennschärfer:

Operationales Lesen, Lesen zur Information und beruflichen Qualifizierung, gewinnt gegenüber dem Lesen von Belletristik noch mehr an Bedeutung. Vor 30 Jahren, 1967, überwog noch das Belletristik-Lesen; damals wurde nur halb so viel Zeit für Qualifizierungslektüre aufgewandt wie für das Lesen von Belletristik [...] Heute ist demgegenüber die Zeit, die im Durchschnitt aller Befragten für die Lektüre von Sach- und Fachbüchern aufgewandt wird, praktisch ebenso lang wie die für Belletristiklektüre [...]. (Schön 1998, 56)

Kann man also zum Zeitpunkt der Studie 1992/93 der Stiftung Lesen von einem sich klar abzeichnenden Trend hin zum „operationalen“ (vgl. Zitat) Lesen sprechen, belegt die Studie 2000 mit sehr deutlichen Entwicklungen die Fortführung dieses Trends: „1992 haben 31% der Bevölkerung Sach- und Fachbücher gelesen, im Jahr 2000 waren es 41%.“ (Stiftung Lesen 2001, 14) Addiert man die Werte der Studie 2000 der Weiterbildungsleser (22%, vorwiegend männlich, jung, gebildet) und der Informationsleser (15%, alle Schichten), kommt man mit 37% auf einen signifikant höheren Wert als auf den der Belletristikleser (29%), deren primäre Gratifikation beim Lesen in der Unterhaltung zu sehen ist. Weitere aktuelle Studien zum Thema Bildungslesen versus Unterhaltungslesen bestätigen diese Trends. Langen / Bentlage verzeichnen im *Lesebarometer* eine „interessante Entwicklung“ (2000, 23): „War noch 1996 für die Mehrzahl der Bundesbürger ‚Entspannung‘ das wichtigste Lesemotiv, unmittelbar gefolgt von ‚Unterhaltung‘, so diente 1999 die Buchlektüre in den meisten Fällen der ‚Information‘.“ (23) Damit klettert die Funktion „Information“ im *Lesebarometer* von Rang 3 auf Rang 1.³¹

Anders als im Kontext anderer Entwicklungen im Leseverhalten, die sich oft nur als leichte Tendenzverschiebungen ankündigen, ist im Fall der persönlichen und individuellen Erwartungen ans Lesen also von einer deutlichen Trendwende in den letzten Jahren zu sprechen. Man könnte auch formulieren, dass das private Lesen durch soziale Funktionen überformt und determiniert werden kann. Diese Vermutung kann durch den Gedanken legitimiert werden, dass das operationale Lesen seine Zielsetzung weniger in der rein subjektiven Bedürfnisbefriedigung (Unterhaltung, Entspannung) verortet, sondern in zunehmendem Maße das Lesen als Mittel zum Zweck sozialer Positi-

²⁹ vgl. zu dieser Studie die Zusammenfassung Langenbucher / Saxer 1989

³⁰ Schöns Synopse bezieht sich auf die 1992/93 durchgeführte repräsentative Studie der Stiftung Lesen.

³¹ Diesem Ergebnis widerspricht allerdings die Studie von Dehm u.a. (2005), in der Büchern eine hohe „Erlebnisqualität“ (521) attestiert wird, die „ein Grund für deren gleichbleibend hohen Stellenwert in der Erlebnisgesellschaft“ (534) sein könnte. Blickt man allerdings auf das Design der Studie, fällt auf, dass hier nur Leser zum Lesen befragt wurden (vgl. 522).

onierung versteht. Insofern ergeben sich an dieser Stelle Überschneidungsbereiche mit der unter 5. thematisierten sozialen Funktion des Lesens, die dort weiter verfolgt werden.

Ein an subjektiver Bedürfnisbefriedigung orientiertes Lesen kann ein belletristisches Lesen sein, das – in geringem oder höherem Maße – Escape-Funktionen erfüllt. Betrachtet man nun die wenigen zu diesen Themen durchgeführten Studien,³² sind folgerichtig auch diesbezügliche Trendwenden markiert. Schön vermerkt 1999, dass sich im Rahmen der „Neuen Rezeptionsformen“ „die Kategorie der Fiktionalität auflöst“; außerdem gelte: „Identifikation kann eher weniger stattfinden als bei traditioneller Wahrnehmung.“ (116)³³

Keine der großen Studien zum Medienverhalten bestätigt explizit, dass besonders das Fernsehen, in zunehmendem Maße zunächst bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch PC und Internet die Funktionen Unterhaltung und Entspannung *übernehmen*; dass also von einem *Transfer* von Funktionen und Gratifikationen die Rede sein könnte. Dennoch gibt es deutliche Hinweise aus den Bereichen der Jugendmediestudien, dass der Umgang mit Fernsehen, Audiomedien, PC und Internet besonders die emotionalen Wunschstrukturen der Jugendlichen anspricht. Feierabend / Klingler erwähnen 2003 in der Übersicht über die JIM-Studien 1998-2002, dass die emotionale Bindung an PC und Internet weiter ansteigt (462). Darin zeigt sich die Widerspiegelung eines Trends im Nutzungsverhalten, den Baacke skizziert hat: „Medienkommunikation ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen durch Unmittelbarkeit, Vertrautheit, Nähe und Distanzlosigkeit usw. geprägt.“ (1998, 50) Medien dienen Heranwachsenden als Filter und Verstärker im Prozess der Ichfindung und der Identitätsstabilisierung, so auch das Ergebnis von Charltons Studie 1992: „[...] im Mediengebrauch der Kinder und Jugendlichen erfolgt eine Einübung in das ‚Koordinatensystem‘ der heutigen Konsumgesellschaft.“ (113) Besonders die Studien von Jürgen Barthelmes (2001, Barthelmes / Sander 2001) bestätigen die sozialisatorische Funktion der Medien über Identifikationsprozesse: „Medieninhalte werden als Abbilder der eigenen Wirklichkeit (wieder-)erkannt. Die Jugendlichen sehen ihre persönlichen Themen und Lebenserfahrungen in den Mediengeschichten widergespiegelt.“ (Barthelmes 2001, 86) Genauer formulieren die Autoren: „Dabei treffen sich die Konzepte Selbstsozialisation und parasoziale Interaktion.“ (Barthelmes / Sander 2001, 59) Über den Mechanismus der parasozialen Interaktion kommt es zu einer Selbstbildung am durch das Medium vorgestellten Bild; das Medienbild wird mit primär emotionalen (projektiven und empathischen) Merkmalen ausgestattet und im Prozess der Selbstbildung an die eigene Lebenswelt angetragen. Im Falle der Soaps ist das ein einleuchtendes Phänomen; aber auch neuere TV-Formate, die auf eine gesteigerte Zuschauerbeteiligung setzen und die Verschränkung von Realität und Medienwirklichkeit weitertreiben, sind Beispiele für

³² Fiktionalisierung und Identifikation sind Aspekte des Lesens, die nur im Rahmen von aufwändigen lesepsychologischen Studien adäquat erfasst werden können. Diese werden in Kapitel 6 Eingang in die Argumentation finden. Da es hier nur um die Erfassung repräsentativer „großer“ Studien geht, können diese beiden Aspekte nur am Rande thematisiert werden.

³³ Anders als bei vielen anderen Studien kann man bei Schön von einem reflektierten Umgang mit dem Begriff „Identifikation“ sprechen. Er unterteilt in Substitution, Projektion und Empathie und bemüht sich um einen empirischen Nachweis dieser verschiedenen Dimensionen (1999, 103 ff.).

einen Medienmarkt, der allein von der Angebotsstruktur her diese Mechanismen fördert.³⁴

In der Mediennutzung der Gesamtbevölkerung gibt es – was die Motivation betrifft – einen Trend, der analog zum Anstieg des Informations- und Bildungslesens zu sehen ist. Auch das Fernsehen und das Internet werden nämlich verstärkt zu *Informationszwecken* benutzt. In der Rangfolge bei Langen / Bentlage sinkt das Nutzungsinteresse „Unterhaltung“ seit 1996 auf den zweiten Rang, „Information“ dagegen steigt auf Rang 1 (2000, 23). Die Repräsentativuntersuchung *Tendenzen im Zuschauerverhalten* (Darschin / Gerhard 2004) verzeichnet für das Jahr 2003 einen geringfügigen Anstieg beim Unterhaltungs- und Fictionkonsum und einen deutlicheren Anstieg bei der Nachfrage nach Informationssendungen (starke Nachfrage bei politischen Informationssendungen).³⁵ Darüber hinaus ist eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der Verteilung der Programmangebote auf öffentlich-rechtliches und privates Fernsehen zu konstatieren: Das Unterhaltungsbedürfnis wird zunehmend bei privaten Sendern, das Informationsbedürfnis bei öffentlich-rechtlichen Sendern befriedigt.

Zusammenfassend ist mit Bezug auf das individuelle Interesse bei der Mediennutzung festzuhalten, dass es scheinbar gerade nicht zu Wechselwirkungen kommt, sondern zu Transfers. So gibt es Hinweise darauf, dass das Lesen seine primär emotiven Funktionen (Gratifikationen) Fiktionalisierung und Identifikation verliert, dass auf der anderen Seite vor allem bei Jugendlichen diese Funktionen von den Medien übernommen werden. Im Gegenzug kann von einem klaren Imagegewinn des Buches als Bildungs- und Informationsmedium gesprochen werden. Das Leseverhalten, das mit den Erwartungen von Qualifikation, sozialem Aufstieg und Bildungs- oder Wissensakkumulation verbunden ist, erfreut sich ansteigender Beliebtheit. Eine bislang nicht falsifizierte Hypothese könnte daher lauten: Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen übernehmen die audiovisuellen und digitalen Medien zunehmend emotionale Funktionen, dem Lesen kommen zunehmend sozialstrukturelle und bildungsbezogene Funktionen zu.

5. Soziale Funktionen. Die Frage nach Gründen und Motivationen für das Lesen und die Mediennutzung soll nun unter dem Blickwinkel der verstärkten Einbettung des Nutzungsverhaltens in den sozialen und sozialstrukturellen Zusammenhang fortgeführt werden. Die Abgrenzung zwischen individuellen und sozialen Funktionen ist dabei nicht als trennscharf zu betrachten; selbstverständlich gibt es zahlreiche fließende Übergänge zwischen beiden Aspekten (dieser Sachverhalt klingt bereits mehrfach an). Darüber hinaus sind gerade Fragen nach individuellen und sozialen Funktionen im Rahmen von quantitativen Studien schwer messbar, denn es geht hier um nicht quantifizierbares, privates und sozial sanktionierbares Verhalten. Studien, die Gründe für das Nutzungsverhalten eruieren wollen, beziehen daher meist qualitative Designs mit ein. Ein Hauptaspekt der meisten Studien zwischen etwa 1990 und 1995 ist (wie auch in den 1970er Jahren) die soziale Differenzierung des Lesens. So diagnostiziert Bonfadelli 1995 „beträchtliche soziale Unterschiede im Leseverhalten“, die besonders bei

³⁴ vgl. Winter 2000; Herzog 2001; Mikos 2001; Mikos 1997; Mikos 1996; Keppler 1996; Bente / Fromm 1997

³⁵ vgl. Darschin / Gerhard 2004, 147 ff.

„Kindern aus weniger privilegierten Familien“ (237) auffallen. Schön ist 1998 bei seiner Auswertung der Studie der Stiftung Lesen 1992/93 bereits vorsichtiger: Er berücksichtigt bei seiner Darstellung der sozialen Differenzierung des Lesens erst an dritter Stelle Fragen der Bildung und der sozialen Schicht.

Nach wie vor korreliert habituelles Lesen mit der sozialen Schicht; die Lesehäufigkeit, vor allem aber die subjektive Bedeutsamkeit des Lesens steigt mit Bildung und sozialer Schicht. Formale Bildung ist jedoch, und das ist vielleicht eine Konsequenz der sozialen Ausweitung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten, zwar nach wie vor weitgehend notwendige Bedingung für habituelles Lesen, und es gibt keine Anzeichen, daß sich dies ändern wird. Aber formale Bildung ist zugleich immer weniger hinreichende Bedingung hierfür. (Schön 1998, 55)

Unter den Hauptergebnissen der Stiftung Lesen 2001 findet sich dann kein Hinweis mehr auf Zusammenhänge zwischen Schicht und Leseverhalten. 2005 vermerkt Kochhan zwar eine Korrelation zwischen höherer formaler Bildung und Lesen, das Hauptergebnis dieser Studie – „Menschen, die viel fernsehen, haben weniger Zeit zum Lesen“ (32) – stellt jedoch keinen vergleichbaren Zusammenhang mehr her. Die Entkopplung eines Bedingungsverhältnisses, das immer als konstitutiv für Erklärungen des Leseverhaltens angesehen wurde, zeigt sich besonders durch einen Vergleich von Studien aus den achtziger Jahren mit solchen aus den neunziger Jahren. 1986 konstatierten Bonfadelli / Saxer noch, dass sich beim Lesen „eine klare und starke Beziehung zwischen den verschiedenen Indikatoren der Beziehung zum Buch und der *schulischen Bildung* sowie der *Schichtzugehörigkeit der Eltern*“ (65) zeige. 1991 findet sich dem gegenüber bei Fritz die These, „daß der Zusammenhang zwischen *Schichtzugehörigkeit* und *Lesefrequenz* sich lockert, insbesondere derjenige zwischen Bildung und Lesen, wenn er auch nach wie vor in besonders erheblichem Maß für das Leseverhalten bestimmend ist.“ (103) Obwohl nach wie vor eine Korrelation zwischen Leseverhalten und Lesepräferenzen auf der einen und der Schulbildung auf der anderen Seite feststellbar ist,³⁶ diagnostizieren die Survey-Studien einen dramatischen Abfall bezüglich des Einflusses des (Deutsch-)Unterrichts auf das Leseverhalten seit etwa 1990. So stellt bereits 1993 Köcher in ihrer Studie zu Lesekarriere und Leseabbruch fest, dass die „Pflichtlektüre in den Schulen durch Frustrationserlebnisse“ erstaunlicherweise *nicht* „zum Abbruch von Lesekarrieren beiträgt“ (218). Offensichtlich kommt es bei Lesern zu einer scharfen Trennung zwischen Privat- und Pflichtlektüre; die Pflichtlektüre zeitigt daher kaum noch Einflüsse auf das individuelle private Leseverhalten. Auch Bonfadelli / Fritz gelangen im Rahmen der Bertelsmann-Studie (1993) zum gleichen Ergebnis: „Die *Schule* hingegen macht sich nur wenig bemerkbar und scheint eher einen hemmenden Einfluß auszuüben.“ (207)³⁷

Die beiden wichtigsten Sozialisationsinstanzen – Familie und Schule – verlieren bei der Lesesozialisation an Einfluss. Die Stiftung Lesen bestätigt den Trend 2001 durch einen Vergleich der Angaben bei den Studien 1992/93 und 2000. Folgende Angaben bezüglich des Themas „Lesesozialisation und Familieneinfluss bei 14- bis 19-

³⁶ Wie noch in den Studien der siebziger Jahre (vgl. Kap. 1) wird in vielen Studien das Gymnasium der Hauptschule gegenüber gestellt, wenn man Schulbildung, Sozialstruktur und Leseverhalten in ihren Abhängigkeiten untersuchen will (vgl. z.B. Böck 2000).

³⁷ vgl. zum sinkenden Einfluss der Schule auch Theunert / Schorb 2000

Jährigen“ sind aufschlussreich: „Bei uns zu Hause achtete man immer sehr darauf, dass ich gute Bücher las“: 46% (1992) vs. 25% (2000); „Ich fand den Deutschunterricht sehr interessant“: 54% vs. 32%; „Ich habe mich oft mit meinen Eltern über ein Buch unterhalten“: 38% vs. 27%; „Bei uns zu Hause gab es viele Bücher“: 60% vs. 41%.³⁸ Das relative Absinken bei den Werten liegt zwischen 30 und 40%; so große Diskrepanzen zwischen 1992 und 2000 sind nicht mehr über differierende Erhebungssituationen oder veränderte Wertvorstellungen bei der neuen Generation erklärbar. Zwingend ergibt sich die Schlussfolgerung eines „schwindenden Familieneinflusses auf das Leseverhalten der jungen Generation“ (Stiftung Lesen 2001, 30).

So ergibt sich bei einem Überblick über die Ergebnisse der großen Studien ein schwer interpretierbares Verhältnis zwischen einer veränderten Lektürepraxis (sinkend bei Jüngeren, Leseverhalten in Wechselwirkung mit Mediennutzung, abfallender Einfluss der Sozialisationsinstanzen) und einer stabilen Lektürenorm (Imagegewinn des Buches als Bildungsmedium). Dieses Verhältnis soll als *Anomie des Leseverhaltens* bezeichnet werden; Saxer definiert diese als Missverhältnis zwischen „kultureller Norm und kultureller Praxis“ (1993, 322).³⁹

Die Wissenskluft-Hypothese steht mit der Anomie in einem komplexen Zusammenhang; es ist anzunehmen, dass mit anwachsender Wissenskluft (durch ansteigende Informationszufuhr in ein soziales System⁴⁰) auch die Anomie maximal wird. Eine mögliche Folge könnte gemäß der Wissenskluft-Hypothese in der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft in Informationsreiche und Informationsarme bestehen; einer hoch angesiedelten Lesenorm wäre dann immer schwieriger zu entsprechen.⁴¹ Besonders die „Möchtegern-Leser“ sind ein deutliches Indiz für die Existenz dieser normativen Desorientierung. Saxer resümiert: „Daß unter den von Bonfadelli / Fritz befragten Jugendlichen nicht weniger als 17% als ‚Möchtegern-Leser‘ zu qualifizieren sind, verriet einiges über einen Kulturzustand, in dem man um Chancen weiß, aber aus unterschiedlichen Gründen diese nur ungenügend nutzen kann.“ (1993, 341) Die Untersuchung Eichers (1999) widmet sich ganz diesem Leseverhalten unter sozialem Druck;

³⁸ vgl. Stiftung Lesen 2001, 26

³⁹ Der Begriff *Anomie* ist besonders in den Schriften Emile Durkheims ausgearbeitet worden. In *Über die Teilung der sozialen Arbeit* (Durkheim 1977) bezeichnet Anomie einen gesellschaftlichen Zustand, in dem „die Beziehungen der [sozialen] Organe nicht geregelt sind“ (410). Anomie existiert in erster Linie im kapitalistischen Wirtschaftssystem, in dem das historisch gewachsene organische Gleichgewicht sozialer Einheiten (z.B. durch Bräuche, Traditionen) erodiert. Deutlicher wird Durkheim in seiner Studie über den *Selbstmord* (1973). Jede Umstellung im sozialen Körper der Gesellschaft führt zur Schwächung der integrierenden normativen Kräfte (z.B. der religiösen) derselben. Das individuelle Verhalten wird als Folge orientierungslos; so wird „der Zustand der gestörten Ordnung oder *Anomie* also noch dadurch verschärft, daß die Leidenschaften [...] weniger diszipliniert sind“ (289). Nach Durkheim bezeichnet der Begriff *Anomie* also zweierlei: Zum einen die Tatsache, dass gesamtgesellschaftliche Störungen Kausalität im Hinblick auf individuelles Verhalten beanspruchen, zum anderen einen Zustand normativer Desorganisation und Desorientierung. Vgl. Solloway / Strasser 1976, 8

⁴⁰ besonders durch den gravierenden Informationszuwachs im Zuge der Digitalisierung – vgl. Gleich 2004

⁴¹ Diese Überlegungen tragen spekulativen Charakter; eine Untersuchung dieser Zusammenhänge steht meines Wissens aus.

Lektüre erscheint hier „nicht selten als Zwang“ (35) im deutlichen Gegensatz zur kindlich-intimen „Leselust“ – daraus resultiert möglicherweise eine „gespaltene oder diffuse Motivationsbasis“ (Saxer 1993, 322). Auch die jüngsten Untersuchungen bestätigen diese wachsende Anomie – vor allem im Zusammenhang mit der Mediennutzung:

Während bei den meisten Freizeitbeschäftigungen ein weitgehend ausgeglichenes Verhältnis zwischen persönlich empfundener Wichtigkeit und regelmäßiger Nutzung besteht – was man für wichtig hält, wird auch intensiv genutzt -, taucht beim Bücher- und Zeitschriftenlesen eine Diskrepanz auf: Als wichtig bezeichnen vier bzw. drei von zehn Bundesbürgern die Lektüre von Sach- und Fachbüchern wie von Romanen, Erzählungen und Gedichten. Tatsächlich liegt die Lektüre-Häufigkeit aber um 20% bzw. 15% niedriger. Bei Radio und Fernsehen ist das Verhältnis umgekehrt: Diese Medien des alltäglichen Gebrauchs werden von mehr Menschen regelmäßig genutzt, als es ihrer Einschätzung der Wichtigkeit entspricht. (Stiftung Lesen 2001, 9)

Mit Hilfe von qualitativen Studien bemüht man sich um Erklärungen für dieses auf das Lesen und das Verhältnis Lesen-Fernsehen beschränkte Phänomen der Anomie.⁴² So findet sich bei Eggert u.a. (2000) die Bezeichnung *Leitnorm* für den Umgang mit Literatur. Dies brächte eine „Hochschätzung des Literarischen“ mit sich (191) und das Wissen „um die Konflikte, die sich aus der Abweichung von Norm und Praxis ergeben“ (192). An anderer Stelle (84 f.) wird der Freudsche Gegensatz von Über-Ich und Es für den Gegensatz von Literatur und Computer eingeführt und Eggert resümiert:

So zeigt sich [...], daß die Literalitätsnormen aus den Sozialisationsinstanzen (insbesondere der Schule) weitestgehend den Maßstab für das intellektuelle Anspruchsniveau des ganzen Medienspektrums abgeben – bis hin zu Selbstverboten im Umgang mit dem niedrig bewerteten Fernsehen -, aber daß diesen Normen häufig gar keine eigene gefestigte literarische Praxis entspricht und daraus ein Wunsch nach Orientierung in dem unübersichtlichen Buchangebot durch Kanonisierungen resultiert. (Eggert u.a. 2000, 194 f.)

Wenn hier noch die Rede vom Einfluss der Sozialisationsinstanzen ist, muss berücksichtigt werden, dass Eggert die Generation 1970-1975 untersucht, sich aber beispielsweise die Stiftung Lesen (2001) auf die Generation 1980-1985 bezieht. Für die Sozialisation dieser Generationen ist bereits der Begriff der „Selbstsozialisation“ eingeführt⁴³ – es stellt sich also die Frage nach der Selbstsozialisation zur Literatur und zum Umgang mit den an das Bildungsmedium Literatur geknüpften Normen und Erwartungen. Für den Zusammenhang von selbstsozialisatorischen Bemühungen Jugendlicher und den familiären Leitnormen gibt die Studie von Jäckel und Wollscheid (2006) einen Hinweis: Sogenannte „unerwartete Vielleser“ (also jugendliche habitualisierte Leser in Familien, in denen das Buch keine Rolle spielt, eher der Fernsehkonsum hoch ist) finden sich vor allem in Familien mit hohem Bildungsgrad der Eltern. Jäckel / Wollscheid sehen den Grund dafür in den „über Bildungseinflüsse übermittelten impliziten Werten und Normen“ (592); offensichtlich ist die familiär tradierte Bil-

⁴² Interessant wäre ein internationaler Vergleich zu unterschiedlichen Graden der Anomie in verschiedenen Ländern mit verschiedenen Bildungstraditionen. Es ist hypothetisch anzunehmen, dass Bildungstraditionen, die starke normative Besetzungen produziert haben, in der Gegenwart mit anwachsender Anomie rechnen müssen.

⁴³ vgl. Kap. 2

dungsnorm stark genug, um selbstsozialisatorische Bildungsbestrebungen auszulösen, die dann Bildungserwartungen mit literarischem Lesen verbinden.

Welche sozialen Implikationen sind nun bei der *Mediennutzung* zu verzeichnen? Es deutete sich bereits an, dass man mit weniger komplexen Zusammenhängen rechnen darf, als dies bei der Lektürepraxis mit all ihren Verlängerungen in die Bildungstradition der Fall war. Für Eggert u.a. (2000) ist das Fernsehen das (verdrängte) „Es-Medium“; der Computer hingegen bietet durch seine Möglichkeiten zur Wissensanreicherung und zur Information Andockstellen auch für Bildungsprivilegierte. Obwohl das Fernsehen seit etwa der Generation 1970 das Primärmedium innerhalb des Sozialisationsprozesses ist, zeigen sich dennoch erhebliche soziale Unterschiede im Umgang mit den Medien.

Das Fernsehen ist nach wie vor – und zwar unabhängig von sozialen Schichten – „Leitmedium“ (Gerhards / Klingler 1999; 2001); ein deutlicher Zuwachs ist beim Internet feststellbar.⁴⁴ Das Internet ist in erster Linie „Erlebnismedium mit starkem Spaßfaktor“ (van Eimeren 2003, 68), jedoch auch „in hohem Maße ein Informationsmedium“ (ebd., 70). Langen / Bentlage fassen diese Tendenzen 2000 zum Bedürfnis Jugendlicher nach „Infotainment“ im Internet zusammen. Die gestiegenen Nutzerzahlen werden nun auch hinsichtlich ihrer sozialen Schichtung erfassbar; dabei zeigt sich bei der Internetnutzung „ein ähnliches Bildungsgefälle“ wie „auch bei der Lektüre von Büchern“ (Langen / Bentlage 2000, 36).

Die Ermittlung von Korrelationen zwischen Bildung und Medienkonsum sind seit der Frühzeit der Mediennutzungsstudien Tradition. Es ist hier nicht der Ort, alle diese Ergebnisse seit 1990 aufzulisten;⁴⁵ Groebel (1999) rechnet diese Untersuchungsausrichtung mit dem Fokus „bildungsbedingte Nutzungsdifferenzen“ neben der Erforschung von Geschlechts- und Altersdifferenzen in der Mediennutzung zu den „Konstanten“ (41) innerhalb der Verhaltensmuster. Er meldet jedoch gleichzeitig vehemente Zweifel an, ob dieser angeblichen „Konstante“ nach wie vor eine Legitimität als *unabhängige Variable* bei Forschungsdesigns zukommt:

Man hat noch bis vor kurzem geglaubt, daß zumindest die besser Gebildeten in der Regel auch diejenigen sind, die die ‚vornehmeren‘ Medien nutzen – sprich die Qualitätspresse. Gleichzeitig sollen sie das Fernsehen mit einer gehörigen Skepsis betrachten. Wir können seit einiger Zeit feststellen [...], daß der Kulturpessimismus allmählich auch in den höheren Bildungsschichten abnimmt. [...] Dies ist auch eine Frage, die sich im Zusammenhang mit dem Lesen ergibt: Werden in den höheren Bildungsschichten noch die differenzierten Bücher gelesen? Oder geht hier etwas von einer Konstanten zu einem sich ändernden Faktor über? (Groebe 1999, 42)

Groebe's Zweifel stehen im direkten Zusammenhang mit den Ergebnissen der Sozialstrukturforschung: Kohärente Bildungsschichten existieren nicht mehr in der Form wie noch vor zwei Jahrzehnten, als ihr Auflösungsprozess einsetzte.⁴⁶ Selbstverständlich gibt es nach wie vor eine bildungsabhängige Differenzierung der Bevölkerung, jedoch

⁴⁴ 6% der Jugendlichen nutzen 1997 das Internet, 80% 2003; besonders Mädchen wenden sich dem neuen Medium zu – vgl. van Eimeren 2003, 67

⁴⁵ vgl. z.B. Langenbucher / Saxer 1989; Saxer u.a. 1989; Eggert 2001; Theunert / Schorb 2000; Lukesch u.a. 1994; Darschin / Gerhard 2004

⁴⁶ vgl. Kap. 2

existiert in den verschiedenen Milieus kein einheitlicher Begriff von Bildung. Als bildungsrelevant angesehene Inhalte sind über die Bevölkerungsgesamtheit verteilt und ballen sich in verschiedenen Milieus in verschiedenen Zusammensetzungen. Dies führt zu wesentlich komplexeren Funktionsweisen von „Bildung“ innerhalb der soziokulturellen Distinktionsprozesse. Eine Scheidung von Literatur vs. Fernsehen, öffentlich-rechtlich vs. privat, U vs. E ist so sicher nicht mehr begründungstauglich.

So fällt eine *Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Sektor 5 „soziale Funktionalität des Leseverhaltens“* auch entsprechend vage aus. Zwar kann behauptet werden, dass es *nach wie vor ein bildungsspezifisches Nutzerverhalten* gibt, dennoch muss gleichzeitig darauf hingewiesen werden, dass vor allem durch die Schwächung primärer Sozialisationsinstanzen *diese Prägung stark nachlässt*. Der Begriff der „Selbstsozialisation“ avanciert zum Schlüsselbegriff, denn im Zuge einer milieuspezifischen Ausdifferenzierung der Gesellschaft wird ein schichtenspezifischer Habitus-Transfer (Weitergabe von Tradition, Bildung, Wertorientierung) zunehmend erschwert.

Bettina Hurrelmann legte 2004 eine Synopse einiger quantitativer Studien vor, die zu analogen Ergebnissen kommt. Im Sinne einer Zusammenfassung soll diese Synopse hier vorgestellt werden. Hurrelmann weist „erstens auf die Zunahme der Sach- und Fachbuchlektüre hin“; sie konstatiert „zweitens eine Veränderung der Lesestile, insbesondere bei jüngeren Lesern“; sie hebt drittens die Tatsache hervor, „dass insbesondere Vielleser Querbeziehungen und Synergieeffekte zwischen verschiedenen Medien nutzen“ (Hurrelmann 2004a, 43). „Insgesamt wird konstatiert, dass sich [...] die Schere zwischen den ‚Informationsreichen‘, die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden ‚Informationsarmen‘ weiter geöffnet hat.“ (ebd., Hurrelmann zitiert hier Franzmann).

4.2. Weitere Ausdifferenzierung der Fragestellung im Anschluss an quantitative Forschungsergebnisse

Im zweiten Kapitel wurden die beiden Kernbegriffe, um die es bei den Analysen gehen soll, genauer umrissen. Dies war zum einen die „Literarische Bildung“, zum anderen das „Leseverhalten“ selbst. Hinsichtlich des Untersuchungsobjektes „Literarische Bildung“ – so die Ergebnisse des zweiten Kapitels – interessiert das Verhältnis zwischen Leser und (Wissens- oder Informations-)Gesellschaft; als Leitfrage wäre zu nennen: *Wie und aus welchen Gründen findet eine Sozialisation statt, innerhalb derer sich eine literarästhetische Rezeptionskompetenz herausbildet?* Über eine Berücksichtigung der genannten Dialektik von Selbst- und Fremdsozialisation und – in methodischer Hinsicht – Deutungsmusteranalysen soll diese Frage vor allem im fünften Kapitel beantwortet werden. Hinsichtlich des anderen Untersuchungsobjektes „Leseverhalten“ rückt besonders das Verhältnis zwischen Leser und Text ins Zentrum. Hier soll – vor allem im sechsten Kapitel – die Leitfrage beantwortet werden: *Wie ist das Leseverhalten in rezeptionstheoretischer Hinsicht beschreibbar (Leseverhalten hier als hybride Struktur zwischen Mediennutzung und literaler Rezeption verstanden)?* Die wissenschaftstheoretische Perspektivierung und forschungspraktisch notwendige Eingrenzung der Datenquellen ergibt folgendes Forschungsprogramm: Das Leseverhalten und der Kom-

plex der Literarischen Bildung (Rolle und soziale Funktion des Lesens im Verhältnis zu den Medien) sollen unter einem konstruktivistischen (wissenssoziologischen) Blickwinkel bei den Jahrgängen 1983-1988, die man dem Hochkulturschema zurechnen kann, untersucht werden.

Die Synopse wichtiger quantitativer Forschungsergebnisse aus der Lese- und der Mediennutzungsforschung seit etwa 1990 kann nun diese Fragestellung genauer erfassen und auf Detailspekte hin fokussieren. Dementsprechend diene die Sichtung der Forschungsergebnisse als erster Schritt im Rahmen des triangulierenden Verfahrens meiner Studie. Quantitative Forschung trägt dazu bei, die Fragestellungen für qualitative Arbeiten herauszuarbeiten. Sie kann darüber hinaus sehr genau diejenigen Probleme, Widersprüche, Auffälligkeiten und Paradoxa markieren, die sich durch statistische Auswertung großer Datenmengen bei repräsentativen Studien ergeben. Damit zeigt die quantitative Forschung jene Stellen auf, an denen die qualitative Forschung durch andere Verfahren Gründe und Erklärungen für die von der quantitativen Forschung bereitgestellten Problembereiche liefern muss. Bei einer Durchsicht der in Kapitel 4.1. dargestellten Ergebnisse sind im Hinblick auf die Untersuchungsobjekte „Literarische Bildung“ und „Leseverhalten“ einige Auffälligkeiten erkennbar. Zur besseren Übersichtlichkeit orientiere ich mich an den Kategorien der Extensität, der Modalität, der Nutzertypologie und der individuellen bzw. sozialen Funktionalität, die ich in Kapitel 4.1. gebildet habe (vgl. besonders die tabellarische Übersicht auf Seite 136).

1. Hinsichtlich der *Extensität* konnte zunächst die Stabilität des Leseindex festgehalten werden. Diese Werte könnten insofern verzerrt sein, als dass angesichts der Bildungsexplosion und der Verfügbarkeit von mehr Freizeit im Vergleich zu den Erhebungen früherer Studien ein Anstieg auch des Leseindex erwartbar gewesen wäre. Der Anstieg ist allerdings lediglich bei der Mediennutzung (AV-Medien, PC) feststellbar; Privatsender mit Formaten wie Reality-TV und Talks wie auch Infotainmentangebote im Fernsehen oder im Internet erfreuen sich der größten Beliebtheit. Der Leseindex weist deutlich sinkende Werte für Personen unter 30 Jahren auf; dies sind die intensiveren Nutzer besonders der digitalen Medien und der oben genannten Angebote. Die absoluten Werte lassen also nicht den Schluss zu, das Fernsehen oder der PC hätten das Lesen verdrängt (Verdrängungsthese). Vielmehr muss von einer wachsenden Polarisierung in tägliche Leser und Nicht- oder Wenigleser ausgegangen werden: Es gibt mehr tägliche Leser und mehr Nichtleser. Für einen qualitativen Forschungsansatz ergibt sich daraus die mögliche Frage, wie sich die Lese- und Mediensozialisation unter dem Einfluss der zunehmenden Polarisierung der Bevölkerung als Folge der anwachsenden Wissenskluft gestaltet.

2. Hinsichtlich der *Modalität* ergab sich bei der Sichtung der quantitativen Studien ein Wandel des Leseverhaltens und der Mediennutzung. Es ist anzunehmen, dass einige Formen der Mediennutzung auch den Umgang mit dem Buch beeinflussen (Hybridnutzung). So ergeben sich ansteigende Werte für das Parallelesen, das Anlesen, das Überspringen und das Überfliegen von Texten. Medien werden im Verbund genutzt. Das Fernsehen wird mehr und mehr zum Nebenbeimedium. Statt der Verdrängung entstehen also neue Formen der Hybridnutzung von Buch und Medien. Für einen qualitativen Forschungsansatz ergibt sich daraus die mögliche Frage: Wie modelliert sich das Leseverhalten neu durch den Einfluss von Computer und Internet, besonders,

wenn man berücksichtigt, dass „Onliner“ meist auch habitualisierte Leser sind? Diese Frage reicht in den Bereich der *Nutzertypologie* hinein, denn eines der wichtigen Ergebnisse der Studien zur Internetnutzung ist in der Tatsache zu sehen, dass gerade die kompetenten und häufigen PC- und Internetnutzer Leser sind und auch innerhalb ihrer Mediensozialisation das Lesen und die Computernutzung nahezu gleichzeitig erlernt haben.

3. Hinsichtlich der *individuellen Funktionalität*, also der von den Informanten gegebenen Selbsteinschätzung, welche persönlichen Funktionen und Zwecke sie mit dem Lesen und der Mediennutzung verbinden, erscheint besonders der Begriff der Identifikation zentral. Wie besonders das Lesebarometer, aber auch die Studie der Stiftung Lesen aus dem Jahr 2001 belegten, steigt das Informations- und Bildungslesen deutlich an. Das Buch hat ein wesentlich besseres Image als die AV-Medien, es wird jedoch weniger zu Unterhaltungszwecken konsumiert. Das Fernsehen hingegen wird distanzlos konsumiert, und es kommt in Unterhaltungs- und Infotainmentformaten zum Phänomen der „parasozialen Interaktion“. Emphatische Leser hingegen sprechen von Identifikationserlebnissen bei der Lektüre. Für einen qualitativen Ansatz erscheint es als notwendig, zunächst die Begriffe der Identifikation und der Nähe zum Text (also das Einlassen auf die Fiktion) zu klären, um in der Folge abzuschätzen, welche Rolle Identifikation und Fiktionalität im gegenwärtigen Leseverhalten, das sich gerade durch Wechselwirkungen mit der Mediennutzung auszeichnet, spielen.

4. Hinsichtlich der *sozialen Funktionalität* des Lesens und der Mediennutzung machen die ausgewerteten Studien in erster Linie Angaben zur Differenz zwischen Leitnorm und Leitmedium. Das Buch ist gegenüber dem Fernsehen mit einem hohen Maß an Sozialprestige besetzt; dieses Maß entspricht jedoch nicht dem realen Nutzungsverhalten. Das Fernsehen hat ein wesentlich geringeres Maß an sozialem Ansehen, es wird jedoch in wesentlich höherem Maße genutzt. Sowohl beim Lesen als auch bei der Mediennutzung sind soziale und bildungsmäßige Differenzierungen aufweisbar, jedoch lässt besonders im Fall des Lesens die Prägung durch die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule deutlich nach. Prozesse der Selbstsozialisation und der Orientierung an der peer-group ersetzen die traditionellen Instanzen. Ein qualitativer Forschungsansatz kann nun klären, wie sich die Lesesozialisation gestaltet, wenn die vormalig prägenden Sozialisationsinstanzen Familie und Schule zunehmend an Einfluss verlieren. Dabei ist anzugeben, aus welchen Gründen eine Selbstsozialisation zur Literatur hin stattfindet. Welche Rolle spielt in diesem Prozess der Bildungsbegriff mit seiner Ausformung von Normierungen und Erwartungen? Welche Rolle spielen Bücher, AV-Medien und der Computer in diesem Prozess?

Es wird deutlich, dass die meisten ungeklärten Auffälligkeiten in den letzten beiden Kategorien der Funktionalität zu finden sind. Dies erklärt sich aus dem Gegenstandsbereich quantitativer Studien, die – durch ihre Anlage und ihr Forschungsdesign bestimmt – gerade diese Zusammenhänge nicht adäquat aufzulösen imstande sind. Daher ergibt sich folgerichtig, dass diese Bereiche in besonderem Maße durch eine qualitative Studie abgedeckt werden müssen. Ein Blick auf das oben angegebene Forschungsprogramm bestätigt, dass alle aufgeführten Fragen mit den Forschungsobjekten „Literarische Bildung“ und „Leseverhalten“ im Zusammenhang stehen, dass jedoch diese

beiden Forschungsobjekte sich in erster Linie in den Aspekten der Funktionalität des Lesens widerspiegeln.

Es wäre nun vermessen zu behaupten, eine einzige Studie könnte Antworten auf alle diese Fragen geben. Dass dies im Rahmen einer kleineren Studie, die sich darüber hinaus auf eine geringe Datenmenge bezieht und ihre Informanten nicht repräsentativ auswählen kann, sondern sich auf ein bestimmtes kulturelles Segment beschränkt, nicht möglich ist, braucht nicht näher erläutert zu werden. Nicht nur die Eingrenzung der Informanten in alters- und schemaspezifischer Hinsicht steht einer umfassenden Beantwortung dieser Fragen in meiner Studie im Wege, auch das konstruktivistische Paradigma, das sich aus dem Umgang mit Narrationen ergibt, verbietet vorschnelle Rückschlüsse auf die in den meisten Fragen anvisierte Aufhellung der sozialen Realität. Lediglich die Deutungsmuster und „rhetorischen Konstrukte“ können im Rahmen meiner Studie erfasst werden; auf das „gelebte Leben“ und das „gelebte Lesen“ sind nur sehr vorsichtige Bezugnahmen möglich.

TEIL B: LITERARISCHE BILDUNG UND MEDIEN: INTERPRETATIVER TEIL

5. Die Außenperspektive: Der Fokus „Leser und Gesellschaft“ im Hochkulturschema

Die Bildung hat heute, nicht nur durch die politische Emanzipation der Arbeiterklasse, ihren sozialen Nimbus verloren.

Robert Musil

Die Kapitel 5 und 6 bilden die Kernkapitel meiner Arbeit. Ich möchte in diesen Kapiteln die Analyseschritte, von denen bislang nur in methodologischer und forschungstheoretischer Hinsicht die Rede war, am Interviewtext erproben. In ersten analytischen Annäherungen an die Interviewtexte erwiesen sich sechs Aspekte als zentral für eine Detailanalyse. Die Detailanalyse wird die Hauptaspekte hinsichtlich der ihnen vorgängigen Deutungsmuster angehen. Wie in den Kapiteln 3 und 4 angedeutet, sind die sechs Hauptaspekte wiederum in zwei Gruppen unterteilt: Die ersten drei erfassen das *Verhältnis zwischen Leser und Gesellschaft*, die drei anderen das *zwischen Leser und Text*. Ich habe im Verlauf der Argumentation der ersten Kapitel diese Einteilung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und zu begründen versucht: Bezüglich der ersten Gruppe geht es dem gemäß um das Erfassen der *sozialen Konventionen*, die mit dem Leseverhalten zu tun haben; es wird also die *Außenperspektive* des Leseverhaltens untersucht. Ein Ergebnis des vierten Kapitels bestand in der Hypothese, dass das private Lesen zunehmend von sozialen Funktionen überformt wird – dies ist beispielsweise ein Aspekt, der eine Analyse eben dieser sozialen Konventionen erforderlich macht. Das vorliegende fünfte Kapitel geht die Untersuchungen in drei Schritten an:

1. die Untersuchung des Leseverhaltens hinsichtlich seiner Beeinflussung durch die normative Besetzung von Literatur und Bildung (Kap. 5.1);
2. die Untersuchung der Rolle der Sprache (im Gegensatz zur Schrift) (Kap. 5.2);
3. die Untersuchung des literarischen Sozialisationsprozesses (der Selbstsozialisation zur Literatur, der Rolle der Schule, der Familie und der peers) (Kap. 5.3).

Es geht also um eine Definition und Funktionsbestimmung dessen, was man bezüglich der untersuchten Zielgruppe unter Literarischer Bildung versteht. In allen Unterkapiteln verläuft die Untersuchung in strukturell-methodischer Hinsicht analog: Nach einer Analyse eines Interviewauszugs mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik werden die herauspräparierten Deutungsmuster mit anderen Interviews in einen übergreifenden Zusammenhang gebracht, um die Wirksamkeit des Deutungsmusters für das gegenwärtige Leseverhalten herauszustellen.

5.1. Das „kulturelle Kapital“: Zur normativen Besetzung von Literatur und Bildung

5.1.1. Bernd: Literarische Bildung als Motor und Ziel der Sozialisation

Der Informant Bernd präsentiert in seiner Narration einen Sozialisationsprozess, der von der Institution Schule und dem Vater stark beeinflusst wird. Bernd erweckt den Eindruck eines ehrgeizigen und lesefreudigen Abiturienten. Seiner literarischen Sozialisation liegt ein spezifisches Verständnis von literarischer Bildung zu Grunde, das ihm zunächst vermittelt wurde, das er in der Folge sich zu Eigen macht, denn es verschafft ihm Gratifikationen (schulischen Erfolg, Ansehen, Distinktionsgewinn). Bildung heißt für Bernd neben der Anreicherung von Wissen vor allem Individuation als die Möglichkeit zur Persönlichkeits- und Charakterformung. Damit erscheint Bernds Interview exemplarisch für ein im Hochkulturschema geteiltes Deutungsmuster zum Komplex der „literarischen Bildung“.

Der zu Grunde liegende Text ist ein Auszug aus einem Interview mit einem 19jährigen Abiturienten (Deckname Bernd). Das Interview wurde am 10. Mai 2004 in einem separaten Raum der Schule geführt, an der Bernd gerade sein Abitur machte. Bernds schulische Leistungen sind weit überdurchschnittlich, er erwartet einen sehr guten Abiturschnitt. Er scheint in der Schülerschaft akzeptiert und respektiert zu sein, und auch die Lehrer wünschen sich seine Teilnahme in ihren Kursen angesichts seiner guten Unterrichtsbeiträge und seiner hervorragenden Klausuren. Bernd hat vielfältige Interessen, so ist er versiert im Umgang mit dem Computer und mit audiovisuellen Medien, er liest viel, spielt in Theateraufführungen der Schule die Hauptrolle, ist Organist in einer Kirchengemeinde und lebt sein musikalisches Interesse auch in einer Rockband mit Schulfreunden aus, in der er die Keyboards bedient.

Ein Auszug aus dem narrativen Teil des Interviews ist hier abgedruckt (Bernd, 1-2, 24):¹

f: Denk doch bitte einmal an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend, bis zum heutigen Tag, und erzähl mir möglichst ausführlich von deinen Erinnerungen, die du ans Lesen hast!

B: Ja, das Lesen begann für mich eigentlich schon vor der Schule, vor der Schulzeit im Kindergarten, mein Vater hat mir immer Micky-Maus-Hefte mitgebracht und äh... dadurch hab ich mir erst mal die Bilder angeguckt und hinterher hab ich dann auch versucht, die Zusammenhänge zwischen dem Text und den Bildern herzustellen... und ich weiß nicht, ob das noch mit Hilfe meines Vaters geschehen

¹ zur Zitierweise der Interviews: Die ausführlich analysierten Abschnitte werden gerahmt und unterlegt in die Arbeit eingefügt. Andere Zitate geben zunächst den Namen, dann Seiten- und Abschnittszahlen des Interviews an. Die Transkripte sind einsehbar am Fachbereich 3 der Universität Siegen; deren vollständige Publikation hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt.

ist, irgendwann hat das dann doch ganz gut geklappt. Dann war ich doch schon in der Lage, im Kindergarten, also vor der Schulzeit, wenigstens die Druckschrift zu lesen. Das war natürlich erst einmal ein sehr großer Vorteil in meiner Schulzeit und dann gings natürlich weiter, habe auch Schreiben gelernt, da hatte ich natürlich erst einmal große Probleme mit der Schreibschrift, weil ich so was bis jetzt noch gar nicht kannte, ich konnte ja nur Druckschrift, halbwegs, aber Schreibschrift war dann ein Problem, aber das ging dann natürlich auch irgendwann. Ja, ähm, in meiner Grundschulzeit wars mit dem Lesen eigentlich immer so, dass wir bestimmte Aufgaben bekommen haben ausm Lesebuch, zu lesen, das war in der dritten und vierten Klasse, und ich war eigentlich auf dem Niveau, dass ich das überhaupt nich machen brauchte. Das sind die Erinnerungen, die ich an die Grundschulzeit hatte, da bin ich auch einmal tierisch auf die Nase gefallen, als der Inhalt eines Textes abgefragt wurde, den ich nicht konnte [lacht] Na gut, dann... ja... ich war, wenn ich das mal von mir behaupten darf, immer einer der besten Leser, und das hat sich dann auch weiter durchgesetzt in der Gymnasialzeit, das war doch auf nem relativ hohen Niveau... ja... In der Grundschulzeit wurden dann auch erste Lektüren gelesen, ich weiß nicht, ob das für die gesamte Klasse war oder nur für mich, ich kann mich noch an eine Lektüre erinnern, die ich lesen sollte und dann der Klasse erzählen sollte, es gab da so Zusatzaufgaben in der Zeit (unverständlich) es gab da noch sone andere, da gings um Delphine, das waren so Bücher, die ich gelesen habe, wenn es auch nur Sachbücher waren. Die erste richtige Lektüre kam dann eigentlich --- in der fünften Klasse und erstaunlicherweise in Religion, es war Damals war es Friedrich--- (unverständlich) na ja, dann folgten eben noch weitere Lektüren und mein Vater hat mich auch immer angehalten, dann weiter zu lesen, zu Hause zu lesen, ich hatte da eigentlich nie wirklich Lust zu, muss ich sagen, ich hab zwar alles mögliche gelesen, so Magazine, was so rauskam, hab auch den Stern gelesen, mal in den Spiegel reingeguckt, weil mich Wissenschaft eigentlich interessiert hat, ich immer den Wissenschaftsteil gelesen habe, ja äh, irgendwann hat er mich dann doch überreden können, mit dem Karl May anzufangen. Natürlich ein Standardwerk für Jugendliche in dem Alter, und dann gings halt mit Karl May los und ich war so fasziniert, dass ich die Bücher verschlungen hab. Ich weiß nicht wie viele ich davon gelesen hab, zwanzig, dreißig waren es bestimmt. Bis dann mein Vater gesagt hat, dass ich doch was anderes lesen sollte, ich wär langsam aus dem Alter rausgekommen und er hat mir dann andere Bücher besorgt, die hab ich teilweise angelesen, manchmal haben die mich auch nich interessiert, hab ein Buch von Johannes Mario Simmel gelesen, aber das war nich mein Stil, das waren auch nicht die Themen, die mich zu dieser Zeit beschäftigt haben. Dann gabs weitere Lektüren auch in der Schule, dann auch in anderen Sprachen, englisch und französisch, und das hat sich dann eigentlich weiter durchgezogen, bis ich jetzt auf dem Stand angekommen bin, dass ich auch selbst mal entscheiden kann, was ich lesen will [lacht] und nicht mehr auf meinen Vater angewiesen bin. Ja, das war eigentlich das Lesen in Buchform, im Augenblick les ich, das sollte ich vielleicht noch sagen, Die Brüder Karamasov von Dostojewskij, das ist ja eigentlich auch ein sehr interessantes Buch, was mich auch sehr beschäftigt, und wo ich auch philosophische Fragen entnehmen kann. Lesen in Computer-

form, wenn ich das ansprechen soll, das hat eigentlich relativ früh begonnen, auch schon während der Grundschulzeit, --- da hat sich mein Bruder einen Computer angeschafft, damals noch einen 486, eins der neuesten Modelle und damit begann eigentlich das Erforschen dieser Computerwelt und ich hab dann auch die Bücher zu MS-DOS gelesen, wenn man das darunter zählen kann, ja, und hinterher kam dann natürlich auch Internet, einige Jahre später, aber ich hab das dann doch recht extensiv auch genutzt, ähm [langes Zögern]

Im Sinne der Methodik der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik wird im Folgenden in einem ersten Schritt die monothetische Sprecherperspektive rekonstruiert, es wird also durch das Herauspräparieren der Kausalverknüpfungen (im Text durch Kursivierung hervorgehoben) paraphrasierend Bernds Selbstdeutung nachvollzogen. In einem zweiten Schritt werden Brüche und Inkonsistenzen innerhalb dieser Selbstdeutung aufgespürt (hier spielen vor allem sprachliche Besonderheiten eine große Rolle). Zusammenfassend werden innerhalb der Sinnschließung die Leitmotive und Kausalreihen von Bernds Erzählung zu einem Ganzen verknüpft. In diesem letzten Schritt werden die sozialen Strukturgesetze ablesbar, die in großen Teilen auch die Strukturprinzipien der biographischen Konstruktion sind.

1. Bernd versteht die Eingangsfrage als Frage nach der Lesefertigkeit, die ihm durch den Vater bereits im Kindergarten, „vor der Schulzeit“, vermittelt wurde. *Um dies zu erreichen*,² hat der Vater mit ihm Micky-Maus-Hefte „gelesen“, was dazu führte, dass ihm das Lesen der Druckschrift ermöglicht wurde. In dieser väterlichen Instruktion (die Bernd teilweise abschwächt: „Ich weiß nicht, ob das noch mit Hilfe meines Vaters geschehen ist...“) *sieht Bernd den Grund* für seinen schulischen Erfolg. Das Lesen als Bewältigung von Aufgaben (z.B. im Lesebuch) bedeutet für ihn somit eine wesentlich geringere Herausforderung als für seine Mitschüler, *weil* er sich „auf nem relativ hohen Niveau“ befindet. Seine exklusive Stellung zeigt sich für ihn auch darin, dass es Lektüren nur für ihn gab („Zusatzaufgaben“), deren Inhalte er den Mitschülern erzählen sollte. Die Zeit der „richtigen Lektüren“ (Bernd erwähnt bis zu diesem Zeitpunkt kein privates Lesen) beginnt erst mit dem Wechsel auf das Gymnasium „in der fünften Klasse“. Nun tritt auch der Vater wieder in Erscheinung, der, *um Bernd zum Lesen anzuhalten*, ihn „überredet“, bestimmte Bücher (vor allem Karl May) zur Kenntnis zu nehmen. Es gab scheinbar Widerstand auf der Seite Bernds, denn er hatte „eigentlich nie Lust“, las lieber Magazine, aber es entwickelte sich dennoch ein „fasziniertes“ Lesen, *weil* der Vater ihm immer wieder Bücher ans Herz legte und sein Lesen steuerte. Ähnlich wie bei der Entwicklung der Lesefertigkeit nimmt damit der Vater auch bei der Herausbildung von Lesemotivation und literarischer Rezeptionskompetenz eine zentrale Stellung ein. Jetzt erst fühlt Bernd sich imstande, „auch selbst mal entscheiden“ zu können, was er lesen will; zum Zeitpunkt des Interviews ist es „Die Brüder Karamasov“. Im weiteren Verlauf des Interviews erwähnt er dann allerdings, dass ihm

² Die Kursivierung soll im Folgenden verdeutlichen, an welchen Stellen und in welcher Funktion Um-zu-Motive und Weil-Motive eingesetzt werden.

auch in diesem Fall der Vater von dem Roman erzählte, ihm den Tipp gab, dieses Buch zu lesen.³ Sein Interesse an dem Roman hängt mit seiner Affinität gegenüber philosophischen Fragestellungen zusammen, diese Affinität war also scheinbar der Grund, diesen Roman nach der väterlichen Empfehlung auch weiter zu lesen. Es ist Bernd wichtig, seine aktuelle Lektüre zu erwähnen („das sollte ich vielleicht noch sagen“), um seine gestiegenen Erwartungen an seine Lektüre („interessant“, „beschäftigt mich“, „philosophische Fragen“) herauszustellen. Im Schlussteil des Auszugs thematisiert Bernd dann ein nicht durch den Vater, sondern den Bruder vermitteltes Interesse am Computer, durch das er seinen „Forscherdrang“ befriedigen kann. Schon zuvor betont er, dass ihn der „Wissenschaftsteil“ immer interessiert hat, ein Interesse, das er hier fortsetzen und vertiefen kann. Um „diese Computerwelt [erforschen]“ zu können, liest er dann Fachbücher „zu MS-DOS“ (bei denen er sich nicht sicher ist, ob er „das darunter zählen kann“) und nutzt (später) „extensiv“ das Internet.

Bernd präsentiert sich also als ein literarisch und „wissenschaftlich“ gebildeter junger Mann mit vielseitigen Interessen, dem die Richtung innerhalb seiner Sozialisation immer wieder durch den Vater angegeben wurde. Dies führte in seinen Augen zu einer gewissen Überlegenheit und zu zahlreichen Vorteilen gegenüber anderen. Summiert man nun die echten Weil-Motive und die Um-zu-Motive auf, ergibt sich ein Bild der Selbstdeutung von Bernd, man erhält also einen Zugang zu seinem Deutungsschema. Besonders die Weil-Motive, die „die Konstituierung des Entwurfes selbst“ „aus vorvergangenen Erlebnissen“ (Schütz 1974, 123) erklären, weisen auf das Kausalverhältnis zwischen der Leseinstruktion des Vaters und dem schulischen Erfolg, dem hohen Niveau, sowie der Entstehung der Leselust hin. Da die ersten Um-zu-Motive sämtlich Bernds Rekonstruktionen der vermuteten Um-zu-Motive des Vaters sind, entfallen sie für diesen Zusammenhang. Nur das letzte Um-zu-Motiv ist ein echtes, in die Zukunft weisendes. Das Lesen dient Bernd hier als Mittel zur Anreicherung weiteren Fach- und Handlungswissens in Bezug auf den Computer. Damit wird das Interesse am PC zu einer quasi wissenschaftlichen Neugier.

2. Die thematische und sprachliche Dichte des Interviewtextes macht eine Reduktion auf die zentralen Aussageketten notwendig. Diese werden im Folgenden im Hinblick auf ihren sozialen Realitätsgehalt hin untersucht, was bedeutet, dass zunächst die Konstruktionsleistung Bernds hinterfragt wird, bevor dann die subjektive Vorstruktur seiner Erzählung herauspräpariert und auf ihre soziale Relevanz hin abgeklopft wird. Diese Aussageketten können nach vier Aspekten geordnet werden: Die Schule, der Vater, Textsorten und Titel, Wissenschaft und Computer.

Erstaunlich scheint zunächst die Leerstelle gleich zu Beginn des Interviews. Anders als die meisten Informanten erzählt Bernd nicht von Vorlesesituationen oder Kinder- und Bilderbuchhelden, für ihn steht das Lesen von Beginn an im *schulischen Kontext*, ist also gekoppelt mit Konnotationen von Lernen. Das Lesen ist damit weniger emotional besetzt, es ist Lesen-Lernen (Lesefertigkeit), so erscheint auch gleich im ersten Satz

³ „Also es war ein Tipp von meinem Vater. Kann man sagen. Aber ich hab den Namen schon gekannt, denn mein Vater hat davon erzählt, früher mal, mich interessiert dieses Thema, der Brüderkonflikt...“ (Bernd, 2, 26 f.)

die Schule. Die Konnotationen „Schule“ und „Lernen“ halten sich in der ganzen Erzählung, von Büchern wird meist nur als „Lektüren“ gesprochen, im Zusammenhang mit dem Lesen (gerade in der Grundschule eigentlich motivierend und von den Kindern goutiert) gilt es, Aufgaben zu bewältigen, in Prüfungssituationen zu bestehen. Aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang die Staffelung der drei Erinnerungen an die Grundschule: a) problemlose Bewältigung bestimmter Aufgaben aus dem Lesebuch; b) gescheiterte Aufgabenbewältigung bei einer Inhaltsabfrage; c) Vorstellung eines Buchinhalts vor der Klasse (hier evtl. im Rahmen einer inneren Differenzierung eine Zusatzaufgabe nur für ihn). Das Lesen wird hier zur Hürde, die die Institution vorsieht, um Selektionen vornehmen zu können.

Die väterlichen Instruktionen (dazu unten) immunisieren Bernd allerdings vor solchen schulischen Stolperfallen, dies wird besonders an der sprachlichen und außersprachlichen Gestaltung dieser Erzählabschnitte deutlich. Er wiederholt die Tatsache, dass er sich auf hohem Niveau befand (dabei bestärkend durch „doch“ und „eigentlich“), „dass ich das überhaupt nicht machen brauchte“. Das Lachen an dieser Stelle des Textes erscheint damit als eine entlastende Rückschau und eine rationalisierende Kommentierung der damaligen Erfahrung. War diese damals von emotionaler Eindringlichkeit (die persistierende Belastung wird erinnert, dann sofort im nächsten Teilsatz kompensiert durch den Hinweis, er sei immer einer der besten Leser gewesen), so deutet das Auflachen auch an, dass die Anforderungen dieser Zeit aus heutiger Sicht gering erscheinen. Die Exklusivität seiner Stellung im Klassenverband betont Bernd vor allem auch durch das Einbringen seiner Vorschulzeit. Die Formulierung „vor der Schulzeit im Kindergarten“ wiederholt sich bei geringer Variation als „im Kindergarten, also vor der Schulzeit“; relevant erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die redundante Information „vor der Schulzeit“, die vermutlich den Zweck einer Akzentuierung seiner besonderen Leistung erfüllt. Auch das Lesen in der Gymnasialzeit ist vom Gedanken ans Lernen überformt. Ein deutlicher Hinweis findet sich im zweiten Teil des Auszugs: „Dann gabs weitere Lektüren auch in der Schule, dann auch in anderen Sprachen, englisch und französisch, und das hat sich dann eigentlich weiter durchgezogen, bis ich jetzt auf dem Stand angekommen bin“. Die Neutralisierung des Subjekts („es gab“ statt „ich las“ oder „ich musste lesen“) weist auf die Unvermeidlichkeit des schulischen Lesens hin. Die Formulierung evoziert überdies die Vorstellung einer Menge von Lektüren, mit deren „Hereinbrechen“ man sich arrangiert. Wesentlich aufschlussreicher dann allerdings die Konjunktion „auch“. Fasst man diese als koordinierende Konjunktion auf, so subsumiert sie Verschiedenes unter einem Oberbegriff, welcher hier als „Lektüren“ zu identifizieren ist. Bernd gibt allerdings nicht an, in welchem Bereich neben der Schule „auch“ Lektüren gelesen werden; der Kontext macht deutlich, dass dies der Bereich des privaten, väterlich vermittelten Lesens ist. Wenn sich dieses Lesen dann „weiter durchzieht“ bis heute, kann gefolgert werden: Das Lesen ist sowohl im schulischen als auch im privaten Rahmen vom Lesen-Lernen und Verstehen-Lernen bestimmt, was besonders im Begriff der „Lektüre“ besonders sinnfällig wird, denn dieser Begriff – etymologisch abgeleitet von „Lektion“ – bezeichnet im Rahmen dieses Interviews die schulisch behandelte Literatur.

Dieses Zwischenergebnis leitet über zur Betrachtung des zweiten Aspekts. Bernd schätzt die Verdienste des *Vaters* für seine Lesesozialisation sehr hoch ein; die Figur

des Vaters kehrt an den entscheidenden Stellen seiner Lesekarriere wieder, um Bernd durch Instruktionen und Lenkung in eine höherstufige Form der Kulturtechnik Lesen einzuführen. Ähnlich wie bei den Erinnerungen an die Erlebnisse in der Grundschule ist auch hier eine Stufenfolge erkennbar.

- a) Vorschulzeit: Die Allianz zwischen väterlich instruiertem und schulischem Lesen wird bereits zu Beginn des Interviews durch die unmittelbare syntaktische Nähe beider Vokabeln im einleitenden Satz hergestellt. Die durch den Vater vermittelte Lesefertigkeit steht so von Beginn an im Horizont der Bildungsinstitution; es ist ein vorbereitendes Lesen für die Härten des schulischen Lebens, ein Lesen also, das Vorteile im Sinne eines mit Durchsetzungsmerkmalen versehenen Bildungskapitals sichern soll. Das Comic-Heft soll den ersten Zugang über die Brücke des Bildes erleichtern; wahrscheinlich ist, dass die verschwommene Erinnerung („ich weiß nicht, ob das noch mit Hilfe meines Vaters geschehen ist“) hier die tatsächlichen pädagogischen Bemühungen des Vaters anspricht, denn das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Text und Bild würde dem Vorschulkind sonst schwer fallen. In sprachlicher Hinsicht fällt nun auf, dass Bernd an dieser Stelle und dann auch wieder bei der nächsten Erwähnung des Vaters eine ähnliche Formulierung benutzt: Nach dem Lesenlernen „gings natürlich weiter“; nach der Empfehlung des Vaters „gings halt mit Karl May los“. Erschließt man den semantischen Horizont dieser bildlichen Formulierungen, wird deutlich, dass durch die Neutralisierung des handelnden Subjekts (*es* ging weiter/los statt „*ich* machte weiter“) die Unaufhaltsamkeit, Selbstverständlichkeit und (quasi organische) Natürlichkeit des Vorgangs in den Vordergrund rücken. Die Instruktion des Vaters kommt damit einer Initiation gleich, die Schleusen sind geöffnet, der aufgestaute Entwicklungsschub kann abfließen. Bernd scheint damit die Eigenverantwortung, überhaupt das *Agens* der Handlung von seinem Selbst auf den Vater und auf die Natürlichkeit der anonymisierten Entwicklung schieben zu wollen. Ein weiterer Aspekt ergibt sich folgerichtig: Hier handelt eine Institution an einem eher passiven Subjekt, das sozialisiert wird, und zwar sozialisiert wird ganz im Sinne des „Hinauflesens“ vom Comic (Micky Maus), dem der Ruch des Infantil-Trivialen anhaftet, über den Abenteuerroman für die Jugend (Karl May) bis hin zur anspruchsvollen Belletristik (Dostojewskij). Bernds Wortwahl im weiteren Verlauf der Äußerung unterstützt diesen Eindruck: Er „war so fasziniert“, dass er „die Bücher verschlungen“ hat. Diese bekannte Metapher aus dem Wortfeld des Essens steht hier nur scheinbar für die Aktivität des handelnden Subjekts. Das Kausalverhältnis, das Bernd ausführt, macht deutlich, dass er sich „so fasziniert“ fühlte, dass das Verschlingen eine notwendige Folge darstellte, dass dieses *Einverleiben* also durch die Initialzündung wie im soeben geschilderten Fall natürlich und unwillkürlich ablief.⁴

⁴ Der semantische Horizont des Essens, des Sich-Einverleibens ist durch ethnologische und kultur-anthropologische Studien relativ fest abgesteckt: Das Gegessene wird zu einem Teil des Selbst, der Essende kann somit gezielt seine Persönlichkeit modifizieren, indem er die Eigenschaften des Gegessenen auf sich überträgt. Vgl. bereits bei Freud: „Die Brüder, welche sich zur Tötung des Vaters zusammengetan hatten, waren ja jeder für sich vom Wunsche beseelt gewesen, dem Vater

- b) Gymnasialzeit: Mit den vorstehenden Ausführungen ist bereits einiges vorweggenommen, was hier relevant wird. Wieder tritt der Vater als der die Leseentwicklung Steuernder auf, der Bernd „anhält“ zu lesen, ihn „überredet“. Der Beginn der Pubertät und das damit verbundene Lesematorium besonders bei männlichen Jugendlichen stehen hier sicherlich im Hintergrund, wenn Bernd betont, dass er „da eigentlich nie wirklich Lust zu“ hatte. Die Bedeutung der Argumentationslinie rund um die Rolle des Vaters wird hier ersichtlich an der syntaktischen Konstruktion, mit der Bernd seine Ausführungen zu seinem privaten, genussbetonten Leseverhalten (die Magazine) quasi ausbremst. Die Reihungen, mit denen er sein Lesen von *Stern* und *Spiegel* charakterisiert, werden plötzlich durch einen Einschub abgebrochen („ja äh“), dann setzt sich der der syntaktischen Logik entsprechende Teil fort. Dies wird vor allem am Personalpronomen des fortgesetzten Satzes deutlich, das wieder Bezug auf den Vater nimmt, der jedoch im Einschub nicht erwähnt wurde („irgendwann hat er mich dann doch überreden können“). Das Faszinosum Karl May rechtfertigt für Bernd im Nachhinein die lesepädagogischen Anstrengungen des Vaters, der ihm immerhin die Welt der Literatur aufschließt. So liest er „zwanzig, dreißig“ dieser Romane. Den Abschluss dieser Leseperiode (alle Leseperioden markiert Bernd durch das Einbringen des Vaters in seine Argumentation) bildet dann die Aufforderung des Vaters, „was anderes“ zu lesen, er (Bernd) „wäre langsam aus dem Alter rausgekommen“. Dessen Bemühungen um den Bildungszuwachs relativiert Bernd dann allerdings, denn er liest die Bücher nur noch „teilweise“, sie sind nicht sein „Stil“. Dennoch erscheint auch an dieser Stelle kein Anzeichen von Renitenz oder Widerwillen gegenüber der Insistenz des Vaters, der ihm „andere Bücher besorgt“. Eventuell deutet sich eine leise Überlegenheit gegenüber dem Geschmack des Vaters an, denn Simmel ist „nicht mein Stil“ („Stil“ hier sicherlich im Sinne des ästhetischen Geschmacks). Jedoch macht der Zusammenhang nicht recht deutlich, ob „der Simmel“ tatsächlich eines der Bücher war, die der Vater empfohlen hatte. Auch wenn dem nicht so ist: Bernd suggeriert die beginnende Loslösung von der ästhetischen und bildungsbezogenen Autorität des Vaters im Sinne einer zunehmenden Eigenständigkeit des Geschmacksurteils, mit dem er seinen „Stil“ selber zu bestimmen imstande ist.
- c) Die Gegenwart: Mit der bereits mehrfach zitierten, zentralen Formulierung „bis ich jetzt auf dem Stand angekommen bin, dass ich auch selbst mal entscheiden kann, was ich lesen will [lacht] und nicht mehr auf meinen Vater angewiesen bin“ schließt sich der in der Vorschulzeit eröffnete Rahmen. Bernd liest „Die Brüder Karamasov“ scheinbar selbstbestimmt, in Wahrheit aber ist auch diesem Roman eine recht dringliche Empfehlung des Vaters vorausgegangen (s.o.). Aufschlussreich ist hier allerdings vor allem Bernnds Selbstdeutung, er wäre nicht mehr auf den Vater angewiesen. Scheinbar ist die Sozialisation insofern gelungen, als dass man mit Berger / Luckmann von einer „Internalisierung institutionaler oder in Institutionalisierung gründender ‚Subwelten‘“ (1980, 148)

gleich zu werden, und hatten diesem Wunsche durch Einverleibung von Teilen seines Ersatzes in der Totenmahlzeit Ausdruck gegeben.“ (1974, 151 f.)

sprechen kann. Bernd hat eine Form der Literatur für sich „entdeckt“, die ihn weiterbildet, die „philosophische Fragen“ enthält, die sich also einfügt in die Form des Literarischen, die ihm Elternhaus und Schule vermittelt haben. Das Adverb „mal“ macht ebenso wie das Auflachen darauf aufmerksam, dass Bernd sich durchaus ein latentes Bewusstsein seiner eingeschränkten Selbststeuerung bewahrt hat, denn „nicht immer“ entscheidet er selbst. Das Lachen erscheint als Ironisierung eben dieses Bewusstseins des Gesteuert-Werdens.

Die Vorrangstellung des Bildungszuwachses⁵ zeigt sich nun folgerichtig auch im Zusammenhang des dritten Aspekts, nämlich in der Erwähnung von *Textsorten und Titeln*. Das Micky-Maus-Heft, mit dem die Lesesozialisation beginnt, vereint in sich die Prinzipien von Text und Bild, zwischen denen Bernd unter Anleitung des Vaters Zusammenhänge herstellt. Deutlich wird, dass im Sinne des Erlernens von Lesefertigkeit der Comic hier instrumentalisiert wird, also nicht in seiner Eigenwertigkeit wahrgenommen, sondern zu lesedidaktischen Zwecken funktionalisiert wird. Was hier noch verbunden ist, wird in der Folge getrennt: Das eher bildorientierte Lesen (die Magazine, das Internet) und das textorientierte Lesen (und zwar in Druckschrift im Gegensatz zur Episode des Schreibschriftlichen in der Primarstufe). Damit geht eine klare Klassifizierung und implizite Wertung einher: Es gibt „richtige Lektüren“ und „nur Sachtex-te“, „Standardwerke“ „auch in anderen Sprachen“ und Simmel („nich mein Stil“). „So Magazine“ attribuiert Bernd mit den Formulierungen „alles mögliche“ und „was so rauskam“ und „die Bücher zu MS-DOS“, die „zählen“ nicht wirklich „darunter“, wobei er nicht ausführt, „worunter“ solche Fachliteratur nicht zählt, man aber entnehmen kann, dass ihm hier das belletristische Lesen als das eigentliche Lesen vorschwebt. Der Kategorie des belletristischen Lesens rechnet Bernd einige weitere Eigenschaften zu: Man liest viele solcher Bücher, bei Karl May sind es „zwanzig, dreißig“, die er „verschlingt“. Sie sind darüber hinaus „sehr interessant“, „beschäftigen“ ihn, enthalten „philosophische Fragen“. Die Inhalte und Themen sind offensichtlich ernster Natur: Die erste „richtige Lektüre“ ist „Damals war es Friedrich“, ein (Jugend-)Roman, der sich mit dem Nationalsozialismus und der Judenverfolgung im Dritten Reich auseinandersetzt. Bernd scheint solche Lektüren in den Vordergrund zu rücken, um sein Verständnis von Bildung zu akzentuieren, das sich zu Beginn seiner Narration vorrangig im Kontext „ernster“ Themen und kanonisierter Titel und Autoren manifestiert. Bernds Bildungsverständnis erscheint unter dem Aspekt *Textsorte und Titel* also wesentlich deutlicher als im Zusammenhang der anderen Aspekte. Sein Bildungsverständnis ist durch Vater und Schule vermittelt und besetzt auch das private Lesen. Es ist zunächst ein äußerliches, formalisiertes Bildungsverständnis, in dem Bildung durch Kennzeichen wie Titel und Autoren signalisiert wird und soziale Durchsetzungskraft beinhaltet. Was bleibt nun aber von dem anderen, privaten Lesen?

Diese Frage beantwortet in Teilen der vierte Aspekt. An zwei Stellen nämlich tauchen Leseformen auf, die sich Bernds Bildungsverständnis widersetzen. *Die Wissenschaft und der Computer* sind Themen, in deren weiteren Zusammenhängen Bernd vom Lesen spricht. Er las „alles mögliche“, „was so rauskam“, hat „mal in den Spiegel rein-

⁵ vgl. zur näheren Explikation des Bildungsbegriffs im Zusammenhang der vorliegenden Interviewanalyse Kap. 5.2.

geguckt“, weil ihn „Wissenschaft eigentlich interessiert“ hat. Dieses Lesen wird sprachlich anders markiert. Flüchtigkeit und Wahllosigkeit des Lesens werden durch Bernds Formulierungen evoziert (im Gegensatz zur Stringenz und Sukzessivität der schulischen Lektüre und der väterlichen Instruktion, hier hat man den Eindruck des „Eins-nach-dem-anderen“). Auch „guckt“ er in die Magazine „rein“: Das bildorientierte Lesen, vielleicht auch das sprunghafte Lesen auf der Suche nach passenden Informationen, verbindet man mit solchen Lektüreformen. Dann fügt Bernd aber ein an dieser Stelle scheinbar unpassendes Adverb ein: „[E]igentlich“ hat Wissenschaft ihn interessiert. Hier fordert der Sprachgebrauch eine adversative Konjunktion, die dann - ein wenig versteckt - auch auftaucht: „[D]ann doch“ hat ihn sein Vater überredet zu Karl May. Damit indiziert Bernd grammatikalisch den Gegensatz zwischen zwei Arten des Lesens, wobei das Verb „überreden“ deutlich macht, dass die Form des belletristischen Lesens verordnet, mit Zwängen besetzt ist, die andere, das Lesen von Magazinen, emotional positiv besetzt ist. Auf die Unterbrechung dieses Einschubs und die damit verbundene Rückkehr zur Argumentationslinie „Vater/Schule“ ist oben bereits hingewiesen worden. Die offensichtliche Unsicherheit Bernds, wenn es um diese Form des Lesens geht, wird aber im Schlussteil des Interviewauszugs noch deutlicher. Hier weiß er nicht, ob er „das ansprechen soll“, ob man „das darunter zählen kann“. Er unterbricht sich wieder selbst genau an der Stelle, an der er von der „extensiven“ Nutzung des Internet spricht, nimmt diesen Faden auch nicht mehr wieder auf und wartet auf die Nachfrage des Interviewers. Sein Interesse für Wissenschaft, das die Magazine unterstützten, wird hier fortgeführt: Die „Computerwelt“ beginnt er zu „erforschen“, dies auch bereits „während der Grundschulzeit“.

In diesem Zusammenhang ist dann auch nicht mehr vom Vater die Rede. Hier erscheint der (übrigens wesentlich ältere) Bruder als Referenzfigur, der scheinbar andere Interessen verfolgt, denen sich Bernd anschließen kann.⁶ Die „extensive“ Nutzung des Internet lässt hier ebenfalls auf eine emotionale Besetzung schließen; auch erschließt sich Bernd diesen Bereich scheinbar wesentlich autonomer, als es bei der Literatur der Fall war. Hier ist nicht von Instruktionen die Rede, Bernd selbst ist das Subjekt der Lektüre und auch der Internet-Nutzung. Zumindest als Frage lässt sich ein weiterer Gesichtspunkt anschließen, der mit dem Aspekt Wissenschaft gekoppelt ist: Der doch sehr frühe Zeitpunkt (Grundschulzeit) lässt Zweifel aufkommen, inwieweit hier von einem genuin kognitiven Interesse die Rede sein kann. Darüber hinaus fällt die Verwendung des Verbs „erforschen“ ins Gewicht, wenn man von kindlicher Computernutzung spricht. Es mag also möglich sein, dass hier eine nachträgliche Rationalisierung des anderen Lesens auftritt. Dem Lesen am Bildschirm, dem Lesen in Magazinen, das anders ist als das belletristische, wird das Attribut der Wissenschaftlichkeit zugeordnet, um es vor dem offiziellen Bildungsdiskurs zu legitimieren – dies ist so aus dem Text zwar nicht ableitbar, kann aber als Vermutung und weiterführende Spekulation hilfreich sein.

⁶ In diesem Zusammenhang erscheint es viel versprechend, in lesebiographischer Hinsicht zu untersuchen, warum Bernd gerade der Brüderkonflikt in „Die Brüder Karamasoff“ interessiert.

3. Im Rahmen der *Sinnschließung* ergibt sich damit folgendes Bild: Bernds privates und schulisches Lesen ist von Beginn an durch ein Bildungsverständnis geregelt, in den die häusliche (väterliche) und schulische Lesepädagogik eingebettet ist. Klare Normierungen erleichtern hier die Klassifizierung geschriebener Texte und das belletristische Lesen wird von Bernd mit Bildungsmerkmalen ausgestattet, die es als sozial erwünschte Handlung kennzeichnen. Diesem Lesen kommen bestimmte Kennzeichen zu (Lesesucht zu Beginn, dann rationale Distanz, Lernbereitschaft, Philosophie), die es zu einem Mittel bei der Durchsetzung von Interessen (schulischer Erfolg, möglicherweise Distinktion und Ansehen) werden lassen. Dieses Lesen ist textorientiert, sukzessive, ausdauernd und linear. Es hilft bei der Bewältigung der Wirklichkeit.

Die andere Form von Bernds Lesen, das Lesen von Magazinen und das Lesen am Bildschirm nämlich, ist hingegen emotional besetzt, selbstbestimmt, sprunghaft und punktuell; es entzieht sich dem Bildungsverständnis, das Bernd im Laufe seiner Sozialisation vermittelt wurde, auch deswegen, weil es sich weder an die Merkmale „legitimer“ Literatur hält, noch Teilbereich der Belletristik ist. Wenn man hier so weit gehen will, der oben formulierten These zuzustimmen (Rationalisierung zum Zwecke der Legitimation dieser Lektüre), wäre zu prüfen, ob nicht gar das belletristische Lesen (hier vor allem Dostojewskij) zum Genuss stilisiert wird. Thomas Eicher hebt diesen Effekt im Zusammenhang des professionalisierten, professoralen Lesens hervor: „Hinter dem Versuch, Arbeit in Genuß umzustilisieren, steckt indessen eine Verabsolutierung des eigenen Habitus. Der jedoch abstrahiert die individuelle Erfahrung und macht die Lektüre zum Idealkonstrukt.“ (1999, 44)

Wenn Bernd glaubt, dass das Lesen zum Zweck des Bildungszuwachses bei der Bewältigung der (institutionellen, schulischen, universitären) Wirklichkeit hilft, dass es aus diesem Grund kultiviert und erwünscht wird, so kann der Art der Selbstdeutung, wie Bernd sie hier vorstellt, durchaus der Status eines Deutungsmusters zugesprochen werden. Im weiteren Verlauf des Interviews wird dann auch deutlicher, was sich für Bernd mit dieser individuellen Bedeutung des belletristischen Lesens verbindet. Er führt aus, was ihn an der Belletristik interessiert, seien die Charakterschilderungen: „... ich frage mich immer, ob da Teile von meinem Charakter offenbart werden, denn die sind wirklich so explizit, die Beschreibungen, dass man doch auch einige übereinstimmende Merkmale dann findet“ (Bernd, 3, 14 ff.). Die Literatur verhilft offensichtlich zum Selbstverständnis, zur Selbstreflexion, zur Selbstklärung. Bernd wird deutlicher: „Nicht nur diese Teilhabe an den Charakteren, vielleicht auch die Weiterentwicklung der Charaktere, was neue Impulse für mein Leben geben könnte“ (Bernd, 6, 28 ff.). Persönlichkeitsbildung, so könnte man vielleicht ein Deutungsmuster umschreiben, das sich in Bernds Äußerungen zeigt, ist direkt abhängig vom Gelesenen, von der gesellschaftlich anerkannten Literatur. Diesen Sachverhalt bezieht Bernd dann sogar auf die formale Gestaltung und auf die Sprache der Literatur, von der er hofft, dass sie auf seine eigene Sprachentwicklung positiv wirke: „es hilft mir persönlich weiter und indem ich meine Sprache weiterentwickle, hab ich auch das Gefühl, dass ich meine Persönlichkeit weiterentwickle“ (Bernd, 7, 27 ff.).⁷ Bernd formuliert in seinen Worten

⁷ vgl. zu diesem Sachverhalt der Wirkung der Literatur auf die Persönlichkeit auch die oben diskutierte Metapher des „Verschlängens“

ein spezifisch bürgerliches Deutungsmuster von Kunst, Literatur und Menschenbildung: Bildung als Möglichkeit der Menschenbildung und der Persönlichkeitsformung. In Bernds Ausführungen finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine Kontextualisierung mit historischen Bildungsvorstellungen. Es ist im Rahmen meiner Analysen nicht möglich, an alle diese Aspekte anzuknüpfen; lediglich einige zentrale können Eingang finden. Dazu gehört das Deutungsmuster „Literatur als Medium zur Menschenbildung“, das oben formuliert wurde. Auch auf Bernds Auffassung zum Wesen und zur Funktion der (literarischen) Sprache kann im folgenden Kapitel 5.2. eingegangen werden; selbiges gilt für seine Gegenüberstellung von Literatur und audiovisuellen Medien hinsichtlich des Aspekts der Identifikation. Ein hier jedoch ausgeblendetem Aspekt ist durch die psychoanalytische (entwicklungspsychologische) Dimension von (dominanter) Vater- und (fehlender) Mutterrolle bezeichnet. Diese – besonders im Blick auf die literarische Sozialisation – prekäre Familienkonstellation (hinzu kommt noch der ältere Bruder als Identifikationsfigur) soll jedoch in Ermangelung der empirischen Verifizierbarkeit keinen Eingang in die Analysen finden.⁸

5.1.2. „Literarische Bildung“ als Deutungsmuster im Hochkulturschema

Einige der vorliegenden Interviews zeigen exemplarisch auf, wie die Informanten ihre Bildungsvorstellungen in einem Zusammenhang mit dem Lesen besonders belletristischer Literatur positionieren. Dies ist kein Zufall, denn die Informanten sind aus Bevölkerungssegmenten gewählt, bei denen man von einer Akkumulation kulturellen Kapitals sprechen kann. Eine Vorstellung von (literarischer) Bildung ist ihnen also über die Sozialisationsinstanz Familie, aber auch über die Schule nahegebracht worden. Das Ziel der vorliegenden Argumentation besteht daher darin, aufzuzeigen,

1. welches Verständnis die Informanten von „Bildung“, besonders von „literarischer Bildung“ haben;
2. welche soziale Durchsetzungskraft in einer gewandelten Gesellschaft die Informanten dem von ihnen ausformulierten Bildungsgedanken zuschreiben und

⁸ Obgleich auch hier zahlreiche Auffälligkeiten zu finden sind. So kann beispielsweise eine Betrachtung der literarischen Sozialisation Bernds mit den Mitteln von Lacans Fortführung der Freud'schen Entwicklungspsychologie erstaunliche Ergebnisse zeitigen. Als reiner und phallischer Signifikant führt der Vater in der psychosemiotischen Theorie nämlich nicht nur (wie bei Freud) in die Kultur und die Sozialsysteme ein, er weiht den Sohn vor allem auch in das differentialistische Prinzip der Schrift ein. Die Mutter bildet eher den Gegenpol; ihre Figur verbindet sich mit dem lautlichen Prinzip der Sprache (z.B. im Prozess des Vorlesens). Im Falle Bernds wird deutlich, dass die Identifikation mit dem Vater und die Übernahme seiner Rolle glückt – auffällig erscheinen in diesem Zusammenhang besonders Bernds frühes Erlernen der Druckschrift und seine Probleme mit der Schreifschrift. Das (mütterliche) Prinzip von Sprachlichkeit und Identitätsbildung erscheint bei Bernd vorrangig, wobei die Analyse jedoch belegen konnte, dass man es diesbezüglich mit rationalisierenden und sublimierenden Funktionen zu tun hat. Eine weiterführende psychoanalytische Betrachtungsweise müsste nun belegen, inwieweit Bernds (typische) literarische Sozialisation mit seiner spezifischen Familienkonstellation zusammenhängt. Hierfür bietet m.E. die Psychosemiotik das geeignete Instrumentarium (vgl. Lacans *Schriften*, 1973, 1975).

3. wie sie diesen Bildungsgedanken im Verhältnis zu ihrer mediatisierten Umwelt positionieren.

Bernds Lesen war von Beginn an mit Konnotationen des Lernens ausgestattet und in den Regelzusammenhang des schulischen Lesens eingebettet. Der Vater fungierte als ein Vermittler zwischen schulischem und privatem Lesen und modellierte und beeinflusste das private Lesen nach Maßgabe des schulischen Lesens. Bernd stattete diese Form des Umgangs mit Literatur mit zahlreichen Um-zu- und Weil-Motiven aus; diese wiesen sämtlich in die gleiche Richtung: Das über den Lern- und Bildungsgedanken motivierte Lesen ist ein zweckorientiertes Lesen zur Durchsetzung von Bildungserwartungen in Gestalt von Zertifikaten und positiven Sanktionen. Damit wird besonders der Aspekt der Distinktion und der sozialen Hierarchieverfestigung zentral: Lesen dient der Abgrenzung von den Nicht-Lesern und den Nicht-Gebildeten und dem Vorwärtigen auf der sozialen Stufenleiter. Somit finden sich bei Bernd entscheidende Aspekte hinsichtlich der sozialen Funktionalisierung des Lesens wieder. Betrachtet man nun die inhaltliche Füllung des Bildungsgedankens hinter Bernds Argumentation, wurde auch diesbezüglich eine deutliche Überschneidung mit dem historisch vorgeprägten Bildungsgedanken deutlich. Bernd beschreibt, wie seine Persönlichkeitsbildung in direkter Abhängigkeit vom Gelesenen zu sehen ist. Er sucht in der Lektüre nach übereinstimmenden Charaktermerkmalen oder Impulsen für sein Leben, die er aus den geschilderten Charakteren gewinnt. Das Deutungsmuster, das er hier präsentiert, ist also das der Funktionalisierung der Literatur zum Zwecke der Individuation. Bemerkenswert erscheint in der Folge, dass Bernd diese Funktionalisierung der Literatur vor allem auch an Form und Sprache anbindet. Bernd sieht eine Analogie zwischen Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung. Im Nachgespräch äußert er daher nicht zufällig, dass sich seine Lesepläne für die Zukunft am Namen des „Sprachartisten“ Thomas Mann festmachen ließen, denn er hoffe, der Stil des Autors würde auf seinen eigenen übergehen.⁹

Am Beispiel zweier weiterer Interviews können diese ersten Ergebnisse weiter präzisiert werden. *Tina* und *Tim* sind zum Zeitpunkt des Interviews Abiturienten, deren Informationen ebenfalls auf ihre Vorstellungen von „literarischer Bildung“ Bezug nehmen. Die Eingangsfrage nach einer Geschichte des persönlichen Lesens beantwortet Tina zunächst nicht narrativ, sondern argumentierend:

Also, ich lese gerne. Ich würd schon sagen, dass das irgendwie ein Bestandteil meines Lebens ist. Ich bin das eigentlich gewohnt gewesen, dass mir immer vorgelesen wurde, keine Ahnung, es ist schon ein großer Bestandteil meines Lebens. Und als ich dann auch lesen konnte, wurden mir von meinen Eltern Bücher gekauft. Also, ich lese gerne, und wenn ich nicht lesen würde, würde mir etwas fehlen, weil ich das eigentlich recht wichtig finde, und ich lese auch verschiedenes, also jetzt nicht nur Literatur, die wir im Unterricht besprechen, sondern so privat

⁹ vgl. Bernd 7, 31 ff.

für mich. Ich würde auch so lesen, also wenn ich jetzt nicht Deutsch LK genommen hätte. (Tina I, 8ff.)

Tinas Argumentationsfiguren sind wiederholend und teils redundant zum Zwecke der Akzentuierung des immergleichen Sachverhalts: Literatur ist ein fester Bestandteil ihres Lebens, ein quasi mit ihr organisch verwachsenes Element. Sie konstruiert eine Art privaten Schutzraum (siehe unten ihre Lesesituationsbeschreibung), in dem sich das Lesen ereignet, und der sich deutlich unterscheidet vom professionellen Lesen im Leistungskurs Deutsch. Die Formulierungen „ich lese gerne“ und „Lesen ist ein Bestandteil meines Lebens“ werden bekräftigend wiederholt und tauchen auch im weiteren Verlauf des Interviewtextes immer wieder auf.¹⁰ Die relativierenden Füllwörter „irgendwie“ und „keine Ahnung“ können als jugendsprachliche oder umgangssprachliche Elemente gewertet werden, können aber auch Ausdruck des mit der Literatur verhafteten Inkommensurablen sein, das in Tinas Augen nicht näher erklärt werden kann und dessen Zusammenhang mit dem privaten Leben ein unergründlicher, nicht in exakten Worten zu beschreibender ist. Tina konstruiert eine ungebrochene Lesekontinuität, die über die Familie errichtet worden ist. So wird über die familiäre „Gewohnheit“ das Lesen zum „Bestandteil des Lebens“. Sie hebt den Aspekt der Kontinuierung der abendlichen Vorlesesituation hervor: „Weiß ich nicht, das ist für mich so abends, wenn ich schlafen gehe, muss ich immer eigentlich immer noch, jetzt immer noch was lesen, das gehört einfach so dazu, man liest immer zwei, drei Seiten, bevor ich schlafe.“ (ebd., 21 ff.) Nun allerdings kommt es zu einer erstaunlichen Separierung zwischen privatem und „offiziell“ Lesen: „So Literatur, die anspruchsvoller ist oder so, die kann man nicht unbedingt abends im Bett lesen, da würd ich schon sagen, da setze ich mich in meinen Lesesessel und lese. Wo man auch mal keine Ahnung, ein Wort nachschlagen kann, aber abends im Bett würd ich eher leichte Literatur lesen.“ (ebd., 25 ff.) Sie differenziert in „anspruchsvolle“ und „leichte“ Literatur, die sie nicht nur im mentalen, sondern auch im real-räumlichen Rezeptionsvorgang voneinander zu

¹⁰ Eine alternative Interpretationsvariante folgt der folgenden Annahme: Tina befindet sich in der Interviewsituation in einer Verteidigungshaltung gegenüber den von ihr angenommenen (negativen) Zuschreibungen und Vorurteilen der Interviewers. Sie möchte diese mit den immer neuen Bekräftigungen, dass sie zu den „Lesern“, den „Gebildeten“ gehört, entkräften. Dieser Annahme entspricht allerdings nicht Tinas Stellung innerhalb der Schülerschaft und bei den Lehrern, daher wird sie an dieser Stelle nicht weiter verfolgt. Eine solche „Getändnisrede“ innerhalb der Institution Schule zu analysieren, hätte allerdings einen besonderen Reiz, denn sie bestärkt die innerhalb der Institution herrschenden Deutungsmuster in besonderem Maße und formuliert diese klar und präzise aus. Foucault untersucht in *Der Wille zum Wissen* (1983) diese abendländischen „Geständnisrituale“, die zu „einer der höchstbewerteten Techniken der Wahrheitsproduktion geworden“ (76) sind. Innerhalb dieser „Geständnis-Wissenschaft“ (83) entsteht ein „Diskursritual, in dem das sprechende Subjekt mit dem Objekt der Aussage zusammenfällt“ (79) und „der Zuhörende“ zum „Herrn der Wahrheit“ (86) wird. Die Institution Schule hat diese Geständnisrituale fest in ihre sozialisatorischen Bemühungen integriert (z.B. in sanktionierenden Konferenzen über Fehlverhalten, Einzelgesprächen über die Ursachen von Minderleistungen, Elternsprechtagen) und vermittelt den Schülern die diskursive Notwendigkeit dieses Rituals. Es wäre eine Untersuchung wert, diese Gespräche hinsichtlich der in ihnen sich offenbarenden Rituale soziologisch zu betrachten.

trennen sucht. Dies spiegelt sich dann in der Art der Literatur („Sachen, die ich im Unterricht lese“ (2,1), „Philosophie“ versus „nicht mehr so viel nachdenken“, „Coetzee“ (2,2)) und in der Versorgung mit derselben: „Sachen aus der Bücherei“ versus „Sachen, die ich mir kaufe“ (2,1 f.). Die Unterscheidung zwischen Privat- und Pflichtlektüre¹¹ scheint für Tina sehr wichtig zu sein, denn in der Folge geht sie auf eine Nachfrage hin auf diesen Aspekt in einem umfangreichen Redebeitrag ein:

Das Lesen im Sessel ist halt wirklich eher... ja, wissenschaftlich kann man jetzt nicht unbedingt sagen, aber schon eher so... irgendwie mit dem Gedanken dahinter, etwas herauszuarbeiten, kritisch zu hinterfragen, es zu hinterleuchten, zu gucken, ja worauf kann ich es beziehen, irgendwie Sachen, die wir im Unterricht besprochen haben. Und das Lesen im Bett ist einfach Unterhaltung. Weil es Spaß macht, weil ich es interessant finde. Auch irgendwie. Jetzt Coetzee beispielsweise, mit der Apartheid in Südafrika, das fand ich sehr interessant. Da dann so... das ist dann eher persönliches Lesen und Unterhaltung natürlich. [...] Dann decke ich mich zu und trinke da auch mal eine warme Milch dabei [lacht], es ist so wie ein Schlafritual, bei Kindern, das gehört für mich dazu. Das ist abschalten, so Harmonie, oder irgendwie so was, kommt auch drauf an ob man irgendwie... das ist auf jeden Fall mit Emotionen verbunden, und das Lesen im Sessel eher nicht. Ich würd jetzt nicht sagen, wenn man das als wissenschaftlich bezeichnen kann, dass man da irgendwie so ne emotionale Bindung zu dem Buch aufbaut. Zu den Büchern, die ich abends im Bett lese, würd ich halt sagen, da baut man eher ne emotionale Bindung auf, z.B. wenn ich, jetzt bei Coetzee halt, dass der ja so ne Autobiographie schreibt, und da man sich wenn man sich jetzt in einer Person wiederfindet, er beschreibt da ja das ziemlich eindrucks- Verhältnis zu seiner Mutter, und konnte es teilweise sehr gut nachvollziehen. Und das ist eher emotional und das andere eher nicht, also das Lesen im Sessel.

I: Welches ist für dich wichtiger?

T: Ich würd eher sagen, das emotionale. Kann man glaub ich nicht so trennen, natürlich auch das wissenschaftliche, um sich irgendwo ja weiterzubilden oder so, aber so persönlich, für meinen Charakter, das emotionale. Das hat doch irgendwo mehr diese Geborgenheit, dieses Abends-im-Bett-Liegen, noch ne warme Milch trinken, dabei lesen ist wichtiger als dieses... äh... ja Sich-Weiterbilden. Klar, das ist auch wichtig, und da würd ich auch nicht darauf verzichten wollen, aber das emotionale ist wichtiger.

Man findet bei Tina die typische Konstruktion einer privaten Lesesituation mit allen Merkmalen:¹² die Geborgenheit, die Harmonie, die emotionale Bindung ans Buch, das angenehme und gemütliche äußere Setting, das doppelte Einverleiben von Literatur und Genussmitteln (die „warme Milch“, oft auch Süßigkeiten, Rauchwaren, Alkohol), die körperliche Wärme („Bett“), das „Abschalten“, der Unterhaltungsaspekt („Spaß“),

¹¹ vgl. dazu vor allem Graf (2004), der die Unterscheidung zwischen Privat- und Pflichtlektüre als „strukturierendes Moment in den subjektiven Lesetheorien“ bezeichnet (21).

¹² vgl. zu solchen Merkmalen die Kennzeichen „intimen“ Lesens bei Graf (2004, 49 ff.)

das „Wiederfinden“ in einer Figur. All diese Merkmale gehören in psychologischer Hinsicht zur Restitution einer tief intimen Situation, nämlich der Vorlesesituation der Kindheit mit all ihren Charakteristika symbiotischer Mutter-Kind-Einheit. Interessant für den vorliegenden Argumentationsgang um den Gedanken literarischer Bildung herum sind jedoch eher marginale Aspekte von Tinas Erläuterungen. Sie bettet ihre Beschreibung des emotional getönten, privaten und persönlichen Lesens in einen umgreifenden Argumentationszusammenhang ein, nämlich in den von der Trennung des „wissenschaftlichen“ Lesens (im Sessel) von dem privaten Lesen (im Bett). Ihre ausgreifenden Beschreibungen münden dann in eine argumentative Schließung, in der sie beiden Leseformen plötzlich eine Zweckorientierung gibt. Das eine sei „um sich irgendwo ja weiterzubilden oder so“ (2, 27), das andere sei „aber so persönlich, für meinen Charakter“ (ebd.). Tinas Vorstellung von Bildung ist offensichtlich von anderer Natur als die Bernds, der unter Bildung die Ausformung des Charakters am Leitfaden von Literatur und Sprache verstand. Tina klammert wesentlich mehr als Bernd das rationale Element aus und etabliert eine Opposition von Charakterbildung und Wissen. Sie aber versteht gerade die Akkumulation von Wissen und Rationalität als Bildung; das Bildungselement der Charakterformung ist für sie ebenso wie für Bernd zentral, sie belegt es lediglich mit anderen Begriffen. Die Begriffsverwirrung kann so nicht darüber hinwegtäuschen, dass es Tina und Bernd in der Sache um das Gleiche, nämlich um die Individuation geht. Beide lehnen darüber hinaus die anti-ökonomische Sphäre ab („Klar, das ist auch wichtig, und da würd ich auch nicht darauf verzichten wollen“); mehr noch, Tina identifiziert sogar das Wissen als Bildung, als „Sich-Weiterbilden“, spricht jedoch dennoch dem traditionellen Bildungsgedanken zu. Auch für sie – ganz wie im Falle Bernds – formt die Literatur den Charakter. Tina wird in der Folge noch deutlicher: „Ich find es halt immer wichtig, dass das Lesen den Horizont eines Menschen erweitert. Man erfährt, wenn man so will, von anderen Personen oder anderen Kulturen oder anderen Lebensstilen und Erfahrungen und ich finde es schon wichtig, dass das den Horizont erweitert. [...] Es ist eine Art Austausch. Ich finde es schon wichtig, irgendwie andere Menschen und Erfahrungen kennen zu lernen, und nicht nur in seiner Welt zu leben, sondern auch von anderen Welten etwas mitzubekommen, etwas zu erfahren.“ (3, 1 ff.) Die Selbstbildung des Menschen geschieht für Tina als Komplementär-Effekt von Horizonsweiterung und Perspektivenwechsel.¹³ Damit schreibt sie der Literatur ethische und gesellschaftsbildende Kräfte zu; Literatur verhilft also bei der Verortung des Individuums im sozialen Raum. Wenn gleich Analogien nicht zu weit reichen dürfen, muss dennoch darauf hingewiesen werden, dass der bildungsbürgerliche Diskurs des 19. Jahrhunderts ähnliche Hoffnungen und Erwartungen an die Literatur hinsichtlich der Nationenbildung und der Formung des nationalen Charakters knüpfte. Es ist also zu bemerken, wie ein Deutungsmuster (die Verbindung von Literaturkonsum und Menschenbildung) in andere zeitliche und kulturelle Kontexte eingebettet wird, in seinem Kern jedoch erhalten bleibt. Tina

¹³ Tinas Begriff des „Austausches“ verweist darüber hinaus auf die kulturelle Tradition, die mit der Weimarer Klassik beginnt und bei Humboldt ausformuliert wird. Das Individuum formt sich in der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, es einverleibt sich die Allgemeinheit, die dann synthetisch mit der Individualität verschmilzt. Der Bildungsprozess wird damit zum Katalysator, der Individualität und Totalität verbindet.

grenzt den Aspekt der Individuation durch Literatur dann auch auf eine Nachfrage hin implizit vom eher rational konnotierten Wissensbegriff ab:

Was heißt Wissen, ... ich finde das irgendwo, man erfährt ja etwas, wie andere Personen sich in bestimmten Situationen verhalten haben, das sind für mich Denkanstöße, wo man überlegt, wie hättest du dich verhalten, kannst du dich damit identifizieren, oder würdest du gar nicht so handeln, also das ist eher für mich der Austausch, als ob man sich wirklich mit einem Menschen unterhält. (3, 11 ff.)

Die Formulierung „was heißt Wissen“ indiziert die Distanzierung vom Begriff des Wissens, an dessen Stelle Tina in ihrer Argumentation die Begriffe „Denkanstöße“, „identifizieren“ und – wiederum – „Austausch“ setzt. Besonders die letzten beiden Begriffe verweisen auf die emotionale und kommunikative Dimension (auch der erste Begriff, versteht man ihn als „Impuls“ oder „Motivation“) des durch die Literatur angeregten Prozesses. Die Abwertung des rationalen und technischen Aspektes kultureller Bildung findet sich auch in der Folge des Interviews – diesmal allerdings in Bezug auf die Musik: „Ich beispielsweise bin völlig unmusi- also ich hör gern Musik, aber ich kann jetzt nicht über irgendwelche Sinfonien unterhalten... Ich habe da kein Verständnis, ich kann keine Noten lesen, obwohl ich versucht habe, drei Instrumente zu lernen. [...] ich glaube schon, dass ich unterscheiden kann zwischen... oder für mich persönlich sagen kann, dass es Musik gibt, die mir gefällt oder nicht. Ich glaube schon, dass ich das unterscheiden kann, und für mich ist das ok. Andere [...], die sich mit Musik auskennen, würden vielleicht sagen, die hat ja ein an der Klatsche, die mag die Doors, die waren auf Drogen“ (4, 21 ff.). Auffällig ist hier in erster Linie die Aposiopese, mit der Tina sich selbst unterbricht und dann relativierend fortfährt. Offensichtlich konkurrieren in ihrer Vorstellung zumindest zwei unterschiedliche Auffassungen von Musik, zum einen das „Sich-Auskennen“ (der rationale, technische Aspekt, das musiktheoretische Wissen), zum anderen das „Persönliche“ (das Gefallen, das Mögen). Sie scheint sich unsicher zu sein, welche dieser Auffassungen mit dem Etikett „Musikalität“ zu belegen ist, daher die Selbstunterbrechung. Im Hintergrund steht auch hier wieder ihre Alltagstheorie von *Bildung / Wissen versus Charakterformung*. Zum ersteren gehören – mit Bezug auf die Musik - das „Unterhalten über Sinfonien“, das „Notenlesen“, das Spiel (mehrerer) Instrumente, das „Sich-Auskennen“, zum zweiten aber die echte Affinität zur Musik, die Hingabe, die (pragmatische) Urteilstkraft (der „gesunde Menschenverstand“, *sensus communis*), die starke individuelle Komponente, die auch dem Bildungsdiskurs Randständiges berücksichtigt, wenn es gefällt. Tina wählt – wenngleich offensichtlich mit Zweifeln, wie die mehrfachen Versuche des Erlernens eines Instruments beweisen – für sich den zweiten Weg, denn ihr vorrangiges Interesse im Umgang mit kulturellen Artefakten besteht in der Persönlichkeitsbildung. Sie formuliert jedoch mit großer Vorsicht und Scheu vor dem (selektierenden, restringierenden) Einfluss des (in ihren Augen) „offiziellen“ Bildungsdiskurses, der regelt, was „Musikalität“ und „Fachkenntnis“ bedeuten. Dies illustriert nicht nur die Aposiopese, sondern auch ihre Zurücknahme der Formulierung „unterscheiden“ zu Gunsten von „für mich persönlich sagen“, sowie ihre leicht trotzige Haltung gegenüber denen, „die sich auskennen“ und die Doors ablehnen.

Tinas Rückzug auf das Moment des Inkommensurablen im Bildungsvorgang ist in Wahrheit ein Versuch zur Positionsbestimmung und zum Distinktionsgewinn. Sie verzichtet bewusst auf das Attribut von Expertenschaft und greift zum Understatement, um dann aber doch deutlich zu machen, dass Kennerschaft und Persönlichkeit mit Statuszuweisungen verbunden sind:

Also ich hatte immer Freunde, die viel gelesen haben, und ich muss sagen, wenn ich von Leuten höre, ich les nicht gern, oder da guck ich mir lieber nen Film an, da denke ich, vielleicht probierst es mal mit nem Buch. Ich denke schon, dass das wichtig ist. [...] Klar, wenn jemand den ganzen Nachmittag so Pro 7, RTL guckt, dann denk ich mir auch immer... ja, ja, ist vielleicht nicht unbedingt eine Person, mit der man sich austauschen kann. Ach... ich guck das genauso, deswegen würd ich jetzt nicht sagen, die sind dumm oder die wissen nichts, sondern ich würd eher sagen... na ja [seufzt]... [zögert]

I: Weil dir Bildung auch wichtig ist? Beim Austausch mit anderen jetzt... dass das auch Leute sind, die n gewissen Grad an Bildung haben?

T: Was heißt ein Grad an Bildung, klar, ich find schon wichtig, wenn man mit jemandem befreundet ist, oder sich unterhalten will, dass... [energisch] also ich kann mich schlecht jetzt über Gute Zeiten, schlechte Zeiten unterhalten, was da für Liebesgeschichten oder Intrigen sind, sondern ich bin es einfach nicht anders gewohnt, dass man sich auch über Bücher unterhält, dass man sagt, hast du das Buch gelesen, hast du den Film gesehen, der und der bringt jetzt ein neues Buch heraus. Weiß ich nicht, ob ich das so gut könnte, mit jemandem befreundet sein, der [unverständlich, wahrscheinlich: der nur Verbotene Liebe guckt oder so] Also ich find das irgendwo [schnippisch] schon wichtig. Wichtig ist, dass man einen gewissen Anspruch in seinen Freizeitaktivitäten hat [lacht]. (Tina 3, 29 ff.)

Hier findet sich ein exemplarischer Abschnitt des Transkripts, weil deutlich wird, wie die Argumentationslinien um den Bildungsgedanken Tinas in einer Distinktionsstrategie zusammenfließen. Tina ist sich ihres Elitarismus durchaus bewusst und vermeidet zunächst den Bruch mit der correctness. Das wird besonders deutlich in der harschen Zurückweisung der Provokation des Interviewers: Von bildungsgemäßer Überlegenheit will Tina ganz offensichtlich nicht sprechen; dahinter stehen vielleicht auch Selbstzweifel bei der Selbstzuschreibung des Etiketts „Bildung“. Ihre Argumentation laviert in einem ständigen Vor und Zurück bei dem Versuch, konkrete Zuweisungen zu vermeiden. Ein analytischer Blick auf den Argumentationsverlauf in der obigen Passage fördert dennoch eine deutliche Dreiteilung zu Tage:

1. Tina befindet sich im Einvernehmen mit den „RTL-Guckern“, sie „guckt das genauso“, möchte nicht von „dumm“ sprechen, der Satz, mit dem sie eine Zuschreibung unternimmt, bleibt elliptisch. Der Partikel „na ja“ könnte eventuell anzeigen, dass sie ein unausgesprochenes (nicht aussprechbares?) Wissen mit dem Interviewer zu teilen gedenkt (dann wartet sie wahrscheinlich auf eine Bestätigung der Art wie „Ich weiß schon, was du meinst“).
2. Die Provokation durch den Interviewer durchbricht die Erwartung des stummen, geteilten sozialen Wissens und fordert die Explikation. Sie verweist auf ihre wohl familiäre Gewohnheit („ich bin es einfach nicht anders gewohnt“),

bringt ihre Sozialisation also quasi legitimierend (und: entschuldigend) ins Spiel. Der energische Ton bestätigt den Eindruck: Obwohl sie die Bildungszuschreibung noch zurückweist, sagt sie eigentlich: „Es tut mir Leid, aber ich kann nicht anders“. Sie präsentiert ihr Ich in der Abgrenzungsbewegung vom Fernsehkonsumenten.

3. Die letzten Sätze schließen ihre Argumentation und kanalisieren sie im allerletzten Satz: „Anspruch in den Freizeitaktivitäten“ ist wichtig, will man mit ihr eine Freundschaft eingehen, oder mit ihr sich unterhalten. Der abermals veränderte Tonfall belegt, dass sie sich letztlich zu diesem Geständnis durchringt, denn sie ist sich bewusst, dass dieses enorm distinktives Potenzial enthält.

Tinas Interview, so kann man resümieren, zeigt exemplarisch auf, wie sich ein spezifischer Bildungsgedanke behauptet. Obwohl Tina wesentlich vorsichtiger als Bernd in ihren Ausführungen ist, obwohl sich bei ihr begriffliche Unsicherheiten zeigen, verfügt sie über ein semantisches Arsenal und eine subjektive Theorie über „Bildung“, die sie zum Zwecke sozialstruktureller Positionierung instrumentalisiert. Die Tatsache, dass man in Tinas Fall (wie auch bei Bernd) nicht von Einzelgängern sprechen kann – beide verfügen über einen großen Freundeskreis und sind in funktionierende soziale Strukturen eingebettet –, indizieren die Existenz eines relativ stabilen Milieus, das sich über solche Bildungsbegriffe definiert. Die Distinktionsstrategien unter diesen jungen Erwachsenen bestätigen darüber hinaus die Thesen von einer wachsenden Differenzierung der Sozialstruktur entlang von Bildungsdifferenzen.

Auch das Interview mit *Tim* bestätigt die Annahmen von der Existenz eines solchen Milieus. Es stellt aber dennoch einen Sonderfall dar, da Tim in besonderer Weise zu einem Beispiel für den Wandel der anti-ökonomischen Ausrichtung des traditionellen Bildungsgedankens wird. Wie in den meisten Interviews mit Lesern enthält auch bei Tim der narrative Teil eine Fülle an Verweisen auf das kindliche Lesen, die Prägung durch die Mutter und die Vorlesesituationen. Ein immer wiederkehrender Topos: Das Auswendig-Können bestimmter Passagen der vorgelesenen Bücher und der damit verbundene Stolz auf die kindlichen Korrekturen der Vorleserin: „Das heißt also, das Lesen hat mich von vorneherein sehr stark geprägt und das endete dann sogar damit, dass ich meine Mutter korrigiert habe [lacht], wenn ich beim Lesen einzelne Passagen auswendig kannte. Das heißt, über das Vorlesen – solche Geschichten wie Michael Ende, „Momo“, „Die unendliche Geschichte“, diese Geschichten, aber auch Pixi-Bücher ganz zu Anfang, die haben meine Kindheit sehr, sehr stark geprägt.“ (Tim 1, 13 ff.) Die auffällige Wiederholung und Verstärkung des Verbs „prägen“ indiziert die Bedeutung, die Tim diesem zuweist. In etymologischer Hinsicht steht dieses Verb den Verben „formen“ und „bilden“ nahe; bis heute konnotiert es den Vorgang des quasi organischen Einverleibens und Anverwandels von Formen und Strukturen. Tims auffällige rhetorische Gewandtheit und sein ausgeprägtes Sprachbewusstsein¹⁴ legen im Verbund mit der Tatsache einer mehrmaligen Wiederholung und Verstärkung des Verbs nahe, dass Tim eben diesen Sachverhalt der Ausrichtung des eigenen Lebens am Leit-

¹⁴ Tim kommentiert dieses Sprachbewusstsein in mündlicher Rede: vgl. Tim 8, 20 ff.

faden des Literarischen in den Vordergrund rücken möchte, sich also als leidenschaftlicher Leser präsentieren will. Wie gestaltet er nun diese Selbstpräsentation aus? Welche Aspekte des Lesens stellt er ins Zentrum seiner Narration, um beim Zuhörer die Aktualisierung eines (in seinen Augen geteilten) Deutungsmusters zu bewirken?¹⁵ Der nachfolgende Auszug ist in argumentationstheoretischer Hinsicht zentral und bündelt Argumentationsfiguren, die sich bereits in anderen Interviews fanden:

Also ich glaube, dass jedes Wort eine Idee bedeutet. Wenn nicht jedes Wort, dann zumindest jeder Satz. Und ich glaube, dass vor allen Dingen im Informationszeitalter die Ideen ganz besonders wichtig sind. Es zählt nicht nur bloße Arbeitskraft, sondern auch die Ideen. Wer heute beruflich Erfolg haben möchte, der sollte sich ans Lesen machen, seien es auch literarische Werke. Es mag zwar sein, dass z.B. der „Faust“ für einen Betriebswirt nicht unmittelbar angewendet werden kann, aber dass jedes Wort eine Idee sein kann, die einen dazu bringen kann, in einem Beruf Ideen zu entwickeln. Auf der anderen Seite glaube ich auch, dass ein Betriebswirt sich Gedanken über das Leben machen sollte, denn das Lesen bringt einen dazu, das eigene Leben zu reflektieren, und insofern halte ich das Lesen für die Grundvoraussetzung, den Sinn des eigenen Lebens zu entdecken.

I: Und Menschen, die das nicht tun?

T: Diese Menschen – auch wenn das ein bisschen arrogant klingt - verlassen nicht den Stand der Unmündigkeit. (Tim 4, 18 ff.)

Es sind im Wesentlichen drei Hauptaspekte, die in dieser Passage anklingen und argumentativ miteinander verflochten sind: 1. die ökonomische Indienstnahme des Lesens; 2. Lesen als Bestandteil der Individuation; 3. Lesen als Distinktionsgewinn.

Lesen ist Bestandteil der Persönlichkeitswerdung – dies zeigt Tim über die Verbindung von Lesen und Leben an. Er entwickelt eine „ästhetische Theorie des Lesens“ (insofern erscheint der Begriff der „Alltagstheorie“ in seinem Fall äußerst gerechtfertigt), in der die semantische Kopplung von Wort und Sinn, von Signifikant und Signifikat, ganz platonisch im Begriff der Idee gedacht ist. Es wird jedoch schnell deutlich, dass Tims „Ideenlehre“ ganz pragmatisch gewendet wird: Die kontemplative Dimension der „idéa“ als „Erscheinung, Gestalt, Form“ verschwindet vor der utilitaristisch-pragmatischen Dimension der „idée“ als „Leitgedanke, Plan, Einfall“, wie ihn die Aufklärung entwickelte. Tims Affinität zum aufklärerischen Gedanken zeigt sich nicht zuletzt auch in seinem kantischen Zitat am Ende des Auszugs, in dem sich darüber

¹⁵ Die Fragen weisen noch einmal darauf hin, dass es nicht um einen Abgleich mit der Realität von Tims Leseerfahrungen geht. Wie alle anderen Informanten aktualisiert Tim in seiner Narration – und auch in den argumentierenden Passagen des Interviews – Deutungsmuster, die sein reales Leseverhalten u. U. steuern und motivieren, ähnlich, wie Bourdieu annimmt, dass die Erwartungen an ein Zertifikat schließlich das tatsächliche Bildungsverhalten dem Zertifikat entsprechend beeinflussen. Dieser Sachverhalt ist jedoch für die vorliegende Fragestellung nebensächlich: Tim erwartet, dass das von ihm präsentierte Deutungsmuster über den Zusammenhang von Lesen und Leben kollektive Denkschemata und Wahrnehmungsroutinen im Zuhörer auslöst, die ihn als Leser erkennbar werden lassen. Diese kollektiven und auch schemaspezifischen Muster gilt es zu rekonstruieren.

hinaus das Dialektische der Aufklärung offenbart – das Verlassen der Unmündigkeit denaturiert zum sozialen Zwang und der Umgang mit Literatur wird zum Beleg mündigen Menschseins. Das Menschsein – gedacht als Resultat: der gebildete Mensch – impliziert die Dimension der Selbstreflexivität. „Das eigene Leben zu reflektieren“ wird durch die Literatur motiviert, mehr noch, Tim deklariert die Literatur zur notwendigen Bedingung („Grundvoraussetzung“) bei der Suche nach dem „Sinn des eigenen Lebens“. Er idealisiert die Literatur zu einem Metaphysikum, das Antworten auf Sinnfragen gibt.

Die Verortung der Literatur im Außermenschlichen erscheint umso erstaunlicher, berücksichtigt man Tims Operationalisierung des Lesens. Er siedelt seine Ausführungen zum Sinn des Lesens von vorneherein im „Informationszeitalter“ an und spricht vom „Betriebswirt“. Zentral erscheint dieser Satz: „Wer heute beruflich Erfolg haben möchte, der sollte sich ans Lesen machen, seien es auch literarische Werke.“ Lesen ist ganz und gar nicht kontemplativ, es ist funktionalisiert im Hinblick auf die Akkumulation von finanziellem Kapital und sozialem Ansehen. Um nicht missverstanden zu werden, betont Tim, dass mit dem Lesen auch Belletristik gemeint sei.¹⁶ Die Literatur wird somit einer Leistungsethik eingegliedert und die Bildung wird zum Arbeitswert. Das humanistische Kapital, die soft skills und die „Humankompetenz“ werden zur Trumpfkarte und zum Distinktionsausweis. Sogar der „Faust“ fungiert schließlich als Impulsgeber für denjenigen, der kreative Kompetenzen im Beruf zeigen muss.

Der deutliche Bruch mit der anti-ökonomischen Ausrichtung des Bildungsbegriffs, der sich bereits in anderen Interviews fand, wird hier extrem. Im Hochkulturschema, so kann man annehmen, existieren relativ deutliche Vorstellungen von den Inhalten und Formen literarischer Bildung. Die Konturen des Bildungsbegriffs sind nicht einheitlich, weisen jedoch gemeinsame Schnittmengen auf. Literatur erscheint so als Medium der Individuation. Der Belletristik eignet ein Moment des Inkommensurablen, das von den Informanten nicht näher expliziert werden kann. Die Begegnung mit dieser Form des Literarischen kann intim und privat oder auch im institutionellen Rahmen geschehen. Bildung bedeutet für die Informanten auch Wissen; das Lesen verschafft also einen Wissenszuwachs. Mit solchen Zuschreibungen ist in den vorliegenden Interviews der Bildungsbegriff verbunden. Damit werden auch Distinktionsgewinne maximalisiert. Die Kontingenzformel Bildung¹⁷ dient zur Hierarchieverfestigung, zur Ausdiffe-

¹⁶ Eine ausführliche Analyse zu Tims Funktionalisierung der Literatur zu Bildungszwecken und zu seiner Differenzierung zwischen Fachliteratur und Belletristik findet sich in Kapitel 6.1.

¹⁷ Luhmann bestimmt „Kultur“ als die sich um 1800 ausdifferenzierende Beobachtung zweiter Ordnung, die ein Phänomen „als kulturelles Phänomen erfasst und Vergleichen aussetzt“ (1995, 42). Kultur wird damit zum „Gedächtnis sozialer Systeme“ und zur „Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation“ (47). Gleichzeitig erscheint „Bildung“ „um 1800 in der Ideenformierung der neuhumanistischen Pädagogik“ als „Selbstbeschreibungsprogramm des Erziehungssystems“ und wird schnell „ins Präzise hochstilisiert“ (Luhmann 1987, 628), also mit Erwartungen überfrachtet. Nur „Bildung“ sei im Stande, Fremd- und Selbstreferenz ausgleichend zu stabilisieren, eine Notwendigkeit, die mit der Entdeckung von Individualität aufkam. Nun wird „Erziehung als ‚Bildung‘“ (Luhmann 2002, 177) begriffen, und der Bildungsbegriff avanciert zur „Kontingenzformel“ im Erziehungssystem (ebd., 183), bewältigt also die Unbestimmtheit im System (ähnlich wie der Gottesbegriff in der Religion). Er erfüllt damit folgende Funktionen: Tilgung der Differenz zwischen Individuum und Menschheit, Legitimierung von Erziehung überhaupt, Kopplung

renzung und zur Selbstlegitimation; diese Kontingenzformel erfasst das Moment der Menschwerdung durch Bildung (besonders durch Sprache und Literatur) und den Rekurs auf das Inkommensurable der Bildungsgüter und des Bildungsprozesses (besonders deutlich in der Ablehnung des technischen und rationalen Aspekts des Wissens und der damit verbundenen Oppositionsbildung Wissen – Bildung).

Ein solches Bildungsverständnis voraussetzend – literarische Bildung als Moment der Individuation und als Mittel zum Distinktionsgewinn -, kann gefolgert werden, dass der Einsatz von „Bildung“ in der Kommunikation Signale setzen soll. Wird „Bildung“ kommuniziert, rekurriert man somit auf ein stummes geteiltes Wissen innerhalb des Hochkulturschemas und versichert sich damit implizit der Zugehörigkeit. Das stumme Wissen braucht nicht expliziert zu werden; obwohl das Verständnis von „Bildung“ – wie oben erläutert – individuell leicht differiert, ist die gemeinsame Schnittmenge groß genug, als dass „Bildung“ als semantische Markierung im Kommunikationsprozess des Hochkulturschemas funktioniert. Dies geschieht beispielsweise durch das Erwähnen von Autorennamen und Titeln und deren implizite Auf- oder Abwertung (vgl. oben „der Simmel“, „Die Brüder Karamasoff“). Die Annahme des stummen geteilten Wissens zeigt sich darin, dass es bei der Nennung keiner weiteren Erläuterung bedarf – die Zuordnung der Autoren und Titel zur über das Deutungsmuster „literarische Bildung“ geregelten Ordnung darf ohne weiteres vorausgesetzt werden.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass im Hochkulturschema ein stabiles Deutungsmuster existiert, das das Verständnis von Bildung organisiert. „Bildung“ und besonders „literarische Bildung“ kann als semantische Markierung somit gewinnbringend im Kommunikationsprozess eingesetzt werden, denn sie regeln Zugehörigkeiten und verschaffen Distinktion. Betrachtet man diese Regelung unter makrosoziologischer Perspektive, erhält „Bildung“ den Status einer Kontingenzformel – zumindest gilt dies für den Bereich des Bildungssystems, in dem sich die hier untersuchten Informanten bewegen. „Bildung“ signalisiert dann die Zugehörigkeit zum System und legitimiert die individuelle Lebensplanung. „Bildung“ koppelt somit Individuum und System und garantiert die Verständigung der dem System zugehörigen Individuen.

der Erziehung an Wahrheit, Garantie für die Inklusion aller Individuen (über die Schulpflicht), Anschluss an den Kanon.

5.2. Das Verstehen als Erlebnis und die Orientierung an der Sprache

Das vorliegende Kapitel versteht sich als Ergänzung zum Kapitel 5.1. Ging es dort um das den Interviews zu Grunde liegende Verständnis literarischer Bildung und dessen Funktion im sozialen Zusammenhang des Hochkulturschemas, so zeigt sich in den Interviews weiterhin, dass gerade das Verstehen der sprachlichen Dimension literarischer Texte ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsverständnisses des Hochkulturschemas ist. Die folgenden Analysen konzentrieren sich daher auf den Aspekt des Verstehens und entwickeln das Verständnis vom Verstehen literarischer Texte, das die Informanten formulieren.

5.2.1. Jennifer: Das Verstehen als Teil „literarischer Bildung“

Jennifer zeigt in ihrer Narration ein Verständnis literarischer Bildung, das sich in erster Linie auf ein tief innerliches Verstehen des künstlerischen Textes bezieht. Sie leitet dieses Verständnis aus Vorlesesituationen und Hörspielen ab, sie als „Urszene“ des Verstehens fungieren. Als Musikstudentin parallelisiert sie das Verstehen von Musik und das von Dichtung; nicht zufällig ist die Lyrik ihre bevorzugte Gattung. Im Vordergrund des so entwickelten Verständnisses vom Verstehen eines Textes steht ein Konzept von Sprache als einer am Lautbild orientierten Dimension literarischer Texte, die vor allem das Erleben als eine Art des ästhetischen Zustands hervorruft.

Der zu Grunde liegende zweite zu analysierende Text ist ein Auszug aus einem narrativen Interview mit Jennifer, einer zum Zeitpunkt des Interviews 20jährigen Musikstudentin (Klarinette im Hauptfach). Das Interview wurde in einem separaten Raum der Musikhochschule am 6. 5. 2004 durchgeführt. Da es sich um einen öffentlichen Übungsraum handelte, waren zwei kurze Störungen nicht zu vermeiden, die den Ablauf des Interviews jedoch nicht weiter beeinträchtigten. Jennifer wirkte bereits in den Telefonaten der ersten Kontaktaufnahmen aufgeschlossen und am Gegenstand interessiert; dieser Eindruck setzte sich auch im vertrauensbildenden Vorgespräch durch. Wie so oft, bewirkte auch bei Jennifer das Einschalten des Aufnahmegerätes als Signal des beginnenden Interviews eine Hemmung, die sich jedoch sehr schnell löste. Das ganze Interview hindurch präsentierte sie sich als lebhaft und extrovertierte Gesprächspartnerin. Gleichzeitig schien sie über ein hohes Maß an Selbstreflexivität zu verfügen, was im Laufe des Interviews an mehreren Stellen deutlich wird, besonders, wenn sie einige Fragen oder Themen zur monologischen Selbstklärung anregen. Im Nachgespräch betonte Jennifer dann ihr besonderes Interesse an Fragen der Bildung, der Geisteswissenschaften, der Künste. Das breit gefächerte Interesse habe auch – so Jennifer – mit ihrer späten Entscheidung für das Musikstudium und ihren vielfältigen anderweitigen Interessen zu tun. Sie bezeichnete sich als eher untypische Musikstudentin bezüglich ihrer musikalischen Sozialisation, ihrer Einstellung zur Musik und ihrer Pläne für die Zukunft. Anders als beim ersten Interview mit Bernd sind wesentliche Aspekte von

Jennifers Selbstdarstellung nicht nur im narrativen Teil enthalten. Sie greift einige im narrativen Teil nur angeschnittene Themenbereiche im Nachfrageteil wieder auf und erweitert diese bedeutsam, daher besteht der im Folgenden eingefügte Ausschnitt aus drei Teilen: Die erste Narration, die noch durch ihre anfängliche Unsicherheit geprägt ist, ein Ausschnitt aus der zweiten Narration, der das Thema Hörspiel aus der ersten Narration aufgreift und die abschließende Nachfrage zum gleichen Thema.

I: Denken Sie doch bitte einmal an Ihr bisheriges Leben, Ihre Kindheit, Ihre Jugend, bis zum heutigen Tag, und erzählen Sie mir möglichst ausführlich von Ihren Erinnerungen, die Sie ans Lesen haben!

J: [langes Zögern] Wo anfangen, egal wo?

I: Mhm

J: Ehm, also was ich gelesen hab oder was mir überhaupt zum Lesen einfällt?

I: Beides, ist egal

J: Also, es hat... es hat mir immer Spaß gemacht zu lesen ähm und ich hab also von meinen Eltern, also früher, immer sehr viele Kinderbücher vorgelesen bekommen, so Gutenachtgeschichten, und ähm es gab eine Geschichte früher, die ich glaub ich über drei Jahre hinweg jeden Abend hören wollte von meiner Mutter. Die hat sie dann natürlich jeden Abend weiter ausgeweitet, also, immer etwas dazu erfunden und so weiter, über irgendwelche Flamingos im Urwald, und [langes Zögern] also, wenn ich was gelesen hab, dann hab ich immer versucht, dieses Buch oder den Inhalt in Ruhe zu lesen, an ruhigen Orten, ja, also mich voll drauf zu konzentrieren. Also ich bin nicht son guter Bahnleser und auch kein Bahn-und-Bus-Leser, also im Zug ja, da is mehr Ruhe, aber wenn so viel Tumult ist, dann bin ich abgelenkt und die Leute, die um mich herum laufen und sich bewegen und etwas tun, dass ich mich nicht konzentrieren kann, und... das ist schwierig jetzt, auf die Frage, also irgendwas, was mir einfällt, ja, ... [zögert, Einwurf I: es muss nicht einen Rahmen ergeben oder so] ich hab--- ähm immer Lesephasen, also, ich les, also seitdem ich, also die Zeit, an die ich mich erinnern kann, ich hab noch nie durchgehend ein Buch nach dem anderen gelesen, also ich hab immer Phasen, wo ich dann also, wo ich dann ganz viel auf einmal les und mich ganz viel interessiert, und dann kommt es auch immer wieder, wenn ich ein Buch von einem Schriftsteller les, dann will ich noch mehr von ihm wissen, noch mehr Bücher lesen von ihm, vor allem kann ich auch zwei oder drei Bücher gleichzeitig lesen, und dann kommt wieder son Einbruch, wo ich dann mehr also andere Sachen mach, die dann intensiver sind. Und wenn ich les, wenn ich diese Lesephasen hab, dann is auch mein Musikhören stärker, also ich hör sehr viel klassische Musik, geh auf viele Konzerte, dann, dann bin ich auch, ich weiß nicht... ich glaub, das sind so Empfänglichkeitsphasen, die ich hab, ja? Also dann kann ich intensiv lesen, dann kann ich aufmerksam lesen, in der Zeit kann ich auch viel aufmerksamer Musik hören und hab auch das Bedürfnis, viel mehr ins Theater zu gehen oder ins Konzert zu gehen, ins Kino und so Sachen. Und wenn dann diese Phase vorbei ist, dann, dann dann setz ich das um, also dann läufst Klarinettespielen auch besser nach diesen Phasen. Und dann... was fällt mir noch ein... also, es gibt viele Bücher, die ich nicht versteh, also, warum die überhaupt geschrieben worden sind,

also da krieg ich n Buch empfohlen und les die ersten zwanzig Seiten und kann damit überhaupt nichts anfangen. Und ich dachte eigentlich, dass ich mit dieser Person auf einem Buchnenner bin, und irgendwie les ich die zwanzig Seiten und denk, das kann doch nicht, was ist das, wieso hat diese Person sone Vorstellung von Sprache so. Gut, vielleicht is auch meine, in dem Moment weiß ich nicht, an wems liegt. Und ähm... was fällt mir noch ein... es macht Spaß [Lachen] ja, ich finds wichtig, dass es Spaß macht. Ein Buch ist... viele Bücher und manche Schriftsteller, die finden Sätze, für die ich, wenn ich das beschreiben müsste, was in mir vorgeht, für die bräuchte ich zwanzig Sätze, ja. Und dann liest man in einem Buch einen Satz und denkt, boa, das ist genau, das isses, ja. Und wenn ich das sagen müsste, dann würd ich dafür sehr lange brauchen. Und das find ich toll, ich glaub, deswegen les ich auch. Weil man immer wieder was rausziehen kann. [langes Zögern] Was fällt mir noch ein---

I: Wenn Sie an Ihre Schulzeit denken?

J: An meine Schulzeit?

I: Mhm.

J: Was wir in der Schule gelesen haben, hm, also, was wir in der Schule gelesen haben, das war ---- also, ich kann mich an ein Buch erinnern, das war „Das Parfum“ von Süskind und als wir das da gelesen ham, da fand ich das interessant und ... ich glaub, ich fands nur interessant. Ich war so abgelenkt von der Klasse und von dem, was der Lehrer versucht hat uns zu vermitteln, er war sehr bemüht, aber es kam nicht richtig an. Und ich weiß auch, als wir das Buch in der Schule gelesen haben, hab ichs nicht zu Ende gelesen, da kam dann was anderes, da kamen dann andere Fächer, man musste lernen, und ich hab das dann zwei Jahre danach, nachdem wirs gelesen haben, noch mal ausgepackt und habs dann gelesen. Da hats mich umgehauen, weil ich genau da zufälligerweise in Südfrankreich war und diese Strecke abgefahren bin, die wie heißt er Grenouille oder so, ja?... [I: Ja.] und das war total eindringlich. Da hab ich das Buch zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort gelesen und dann hats seine Wirkung getroffen, die es vielleicht haben möchte. Und dann gabs, hm, also ich muss sagen, wir haben auch Klassiker gelesen, wie mans immer macht und die sind nicht so hängen geblieben. Das war in der Zeit nicht so interessant für mich, ich hab damit nichts anfangen können. Ja. Da kam bei mir nichts rüber.

I: Und heute? Hat das irgendwie fortgedauert? Sie sagen Sie haben Klassiker gelesen, Goethe und Schiller

J: Ja genau, Goethe und Schiller

I: Haben Sie da heute Zugang?

J: Ja, so langsam. Also... Ich taste mich vor, ich, also ich äh würd jetzt nich sagen, ich hab von Goethe und Schiller, ne, ich hab sehr, sehr wenig von den beiden gelesen, und es ist aber mein Ziel, also so ich arbeite mich dahin, und... ja, dann gabs ein paar Sachen, mit einer Deutschlehrerin haben wir ein ganzes Jahr Tucholsky und Kafka gemacht, und das fand ich total genial, das war, das fand ich sehr, sehr interessant. Das war die Schulzeit.

I: Eine, eine Sache äh frappiert mich ein wenig. Sie sagten, es ist Ihr Ziel, sich bei Goethe und Schiller weiter voranzutasten. Sie haben bis jetzt wenig gelesen, sagten Sie, Sie möchten aber mehr davon lesen. Warum?

J: Warum ich's dann nicht mach?

I: Ne, warum Sie das machen wollen...

J: Also für mich ist es vergleichbar mit der Musik. Die großen Werke und die großen Komponisten, die von vielen Theoretiker und vielen Musikern, älteren Musikern, ja, ähm können eigentlich auf drei, vier Namen reduziert werden, Mozart, Beethoven. Das sind die Klassik-Musiker. Und ähm, also ich hab den Zugang zu diesen Komponisten schon geschafft, ja, vielleicht, wenn ich vierzig Jahre alt bin, kann ich sagen, oh Gott, was hab ich damals geredet, jetzt hab ich die Erleuchtung. Aber ähm, dadurch, dass ich mich so viele Jahre intensiv mit der klassischen Musik beschäftigt habe, hab ich mir schon sehr früh alles mögliche angehört, jetzt, seit ein oder zwei Jahren hab ich das Gefühl, dass ich Mozart verstanden hab, das hab ich vor vier Jahren nicht sagen können. Und da hab ich mich auch herantasten müssen. Und bei Goethe und Schiller ist ---ähm--- also, es ist, also die Sprache, in der sie schreiben, also wie sie sich ausdrücken, ist ja nicht mehr unsere Alltagssprache, die wir jeden Tag anwenden, die wir benützen, das ist eine andere Sprache, eine andere Ausdrucksweise und ähm deswegen ist es mir glaub ich immer relativ schwer gefallen, in son Buch einzusteigen, ich hab dann schnell aufgegeben. Vielleicht, wenn ich früher gesagt hätte, ich les jetzt weiter, ich guck jetzt mal, was dahinter steckt, [unverständlich] aber das kommt dann später.

[...]

--- Hörspielkassetten--- ja, also--- ich kann mich an die, ich kann mich an die Kassetten nicht mehr erinnern, ich weiß nicht mehr, wie die heißen, aber ich weiß, früher als Kind, weil die mein Papa immer aus Deutschland mitgebracht hat [...] und der hat uns nicht Hörspielkassetten mitgebracht, sondern Schallplatten, also Hörspiele auf Schallplatten. Und da waren--- echt tolle Sachen dabei, ja [zögert, lacht, unverständlich] Also es waren von ganz normalen Märchenerzählungen, wir hatten fünf Dornröschen-Varianten, eh, Schneewittchen-Varianten, nicht Dornröschen, Schneewittchen oder irgendwelche Grimm-Erzählungen--- und ehm... ich kann mich noch an ein Hörspiel erinnern, das hab ich tausendmal abgehört, das heißt Anuschka, kennen Sie das? Ich weiß nicht, und ehm, das ist irgendwie n Mädchen, das ja, wie die Märchen immer sind, das geht ausm Haus und verläuft sich im Wald und [lacht] erlebt dann, trifft dann auf mehrere Leute und sie weiß nicht, wem sie vertrauen soll und geht dann an die falsche Person, der böse Waldgeist sperrt sie ein und da kommt der [unverständlich] rettet sie, irgendwie so was. Ja. Und dann, als wir hier waren, hab ich viel, ähm was ich viel, ähm was ich viel gehört hab, war so was wie TKKG, ja, und was ich dann, also das hat mich umgehauen, da war ich --- das hab ich wirklich--- da hab ich mir alles angehört, drei Fragezeichen, da hab ich mir dann auch die Bücher immer von der Stadtbücherei geholt und ... ja, das waren Hörspiele, die hab ich [kommentiert das Notizenmachen von I.], ja, die hab ich immer gehört, die drei Fragezeichen mit meiner Schwester, ich bin dreieinhalb Jahre jünger, meine Schwester, die hat dann auch immer mitgehört.

[...]

I: Ich hab mir hier aufgeschrieben, da wollte ich auf jeden Fall noch mal nachfragen. Sie haben über Anuschka [J: ja, Anuschka] gesprochen und über die drei Fragezeichen und so [Lachen]. Können Sie sich daran noch einmal zurückerinnern und über Ihre Gefühle berichten, an die Sie sich erinnern. Mit welchen Gefühlen und aus welchen Gründen heraus haben Sie das gehört?

J: [langes Zögern] Also wenn ich an Anuschka denk--- dann denk ich einfach, was mir daran gefallen hat, war die Stimme von der Leserin... unglaublich, die hat mich total bezaubert, die Stimme, die hat mich wirklich direkt ins Herz getroffen, die Stimme von der Leserin, von der Erzählerin. Und, ehm, was mir auch noch einfällt, ist ein Lied, also, das kam immer wieder [singt] und die Gefühle waren--- bei beiden eigentlich die gleichen, und zwar... diese Spannung, die der Erzähler aufgebaut hat, oder die der Inhalt aufgebaut hat... das hat mich gefesselt. Das hat mich von Anfang an so gefesselt, also sowohl Anuschka als auch die drei Fragezeichen, dass ich dann auch, wenn ich die Sachen gehört hab--- ähm also ich hab's immer mit Nachbarskindern gehört, die drei Fragezeichen jetzt, und ... ähm ich hab immer Lego gespielt, ich konnte dann gar nicht mehr Lego spielen, ich saß dann ganz starr da und hab das angehört, also ich konnte dann auch an nichts anderes denken in dem Moment, wenn es ganz spannend wurde. Und die Gefühle waren einfach diese Spannung--- das ist das, was mir sofort einfällt bei den drei Fragezeichen, und bei Anuschka [langes Zögern] warum hab ich das so oft gehört, ... ich weiß es nicht...

I: Die Stimme des Erzählers...

J: Das fällt mir ein, wenn ich an Anuschka denke, aber warum hab ich das so oft gehört, warum hab ich das so oft gehört, ich weiß es nicht. Ich glaube es geht jedem so bei vielen Sachen, wenn ich Lieder hör, also auch Pop-Lieder, es gibt manchmal Pop-Lieder, die ich im Radio hör, die kann ich dann dreihundert Mal hörn, ja, irgendwann ist's dann ausgehört. Warum hör ich die denn dreihundert Mal, ich kenn se eigentlich. Das ist halt dieses Verlangen, weil da irgendwas ist, was in einem Gefühle weckt, die noch mal kommen sollen.

I: Geschieht das mit Büchern auch?

J: [zögert lange] Nein.

I: Geschieht nicht?

J: [zögert] mit Gedichten.

I: Die lesen Sie auch hin und wieder? Warum?

J: Also, bei Gedichten ist es, gut, vom Gefühl her auch wieder was, was ich nicht näher erklären kann. Bei Gedichten ist das was, also den Inhalt, den weiß ich nicht mehr so genau, das war bei Anuschka auch so wahrscheinlich, den Inhalt weiß man nicht mehr so genau und dann, aber man weiß, dass dieses Gedicht, oder Anuschka, dass das was geweckt hat, was man wiederhaben möchte, also die Gefühle, oder die Spannung. Beim Gedicht, gut, dann verliert man den Text irgendwann wieder, also ich kann mir keine Gedichte merken [...] und dann les ich die-- oft, aber auch nicht immer bin ich dann so gefangen und es weckt wieder dieses Gefühl in mir, was ich gesucht hab. (Jennifer, 1-3, 30;7, 1-8, 1; 9, 17-10,22)

Auch hier wird im ersten Schritt Jennifers Selbstdeutung anhand der Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive (da/weil-Motive, um-zu-Motive) nachvollzogen, um die subjektive Theorie Jennifers über das Lesen herauszuarbeiten. Die Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive nimmt hier ungleich mehr Raum ein, als es bei Bernd der Fall war; dies hängt damit zusammen, dass Jennifers subjektive Theorie wesentlich umfassender und in der Präsentation konsistenter als Bernds ist.

1. Jennifers Versuche zur raschen Eingrenzung des Erzählgegenstandes werden zunächst abgeblockt; diese dienen u.U. auch lediglich dem Zeitgewinn, um die Antwort auf die komplexe Frage vorbereiten zu können. Mit dem ersten Satz erscheint implizit bereits das erste Weil-Motiv: Jennifer liest, *weil* es ihr Spaß macht. Das auf den ersten Blick Lapidare dieser Aussage (sehr viele der lesebiographischen Interviews beginnen mit diesem Satz, ebenso, wie sie dann mit der Schilderung von Vorlesesituationen fortfahren) erscheint erst durch den Vergleich mit dem Interview mit Bernd bedeutsamer: Bernd beginnt eben nicht mit dem Lustmotiv oder dem Vorlesen, sondern schildert das Lesenlernen. Jennifers erste Aussage gewinnt so einen quasi proleptischen Stellenwert, denn für sie ist – anders als im Falle Bernds – offensichtlich die emotionale und vielleicht auch sinnliche Komponente des Lesens wichtig. Die Nähe der ersten Aussage zur Schilderung des mütterlichen Vorlesens suggeriert ein zweites Weil-Motiv, das hier jedoch lediglich angenommen werden kann: Jennifer hat Spaß am Lesen, *weil* die Mutter mit Phantasie und Hingabe erzählt hat. *Weil* das Lesen für Jennifer einen hohen Wert hat und sie sich dem Buch voll und ganz widmen will, braucht sie Ruhe und Abgeschiedenheit. Sie liest manchmal gar nicht, manchmal wieder mehrere Bücher gleichzeitig, *weil* ihr Lesen von Phasen der Intensität geprägt ist. Das phasenhafte, Zyklen unterworfenen Lesen erwähnt sie immer wieder. In diesen „Empfänglichkeitsphasen“ rezipiert sie anders als sonst; sowohl Musik als auch Literatur genießt sie dann „intensiver“. *Weil* diese Intensität der Rezeption vorhanden ist, so könnte man formulieren, ist das Lesen mit mehr Genuss, mit mehr Spaß verbunden. Auch das nächste Weil-Motiv erscheint aufschlussreich: Jennifer erwähnt die Lesemotivation auf Empfehlung Bekannter hin. Solche Empfehlungen misslingen, *weil* Jennifer eine andere Vorstellung von der Sprache eines Autors hat als die Person, die ihr die Empfehlung gegeben hat. Die dichte Folge an (impliziten) Weil-Motiven und besonders die Auswahl des tatsächlich Erzählten aus dem möglichen Erzählbaren, die Jennifer tätigt, sind von besonderer Wichtigkeit. Jennifer erwähnt gerade nicht die Unterhaltungsfunktion des Lesens, sie spricht vielmehr von existenziellen Dimensionen, von der Formierung einer Ich-Identität durch das intensive Einlassen auf Literatur. Sie erwähnt ferner gerade nicht den Inhalt als primäres Bewertungskriterium, sondern die Sprache eines Autors. Sie geht sogar noch weiter, wenn sie in diesem Zusammenhang sagt: „also, es gibt viele Bücher, die ich nicht versteh, also, warum die überhaupt geschrieben worden sind“. Die Nähe zur Erwähnung der Sprache (im nächsten Satz) und die ausbleibende direkte Begründung des Nicht-Verstehens legen nahe, *dass Jennifer manche Bücher nicht versteht, weil die Sprache des Autors nicht von ihr goutiert wird*. Berücksichtigt man diesen Zusammenhang, dann erklären sich auch die folgenden assoziativen Sinnsprünge, ihr Suchen nach etwas zu Erzählendem und der rasche Wechsel zwischen argumentierenden und narrativen Phasen: „Und ähm... was fällt mir noch

ein... es macht Spaß [Lachen] ja, ich finds wichtig, dass es Spaß macht. Ein Buch ist... viele Bücher und manche Schriftsteller, die finden Sätze, für die ich, wenn ich das beschreiben müsste, was in mir vorgeht, für die bräuchte ich zwanzig Sätze, ja. Und dann liest man in einem Buch einen Satz und denkt, boa, das ist genau, das isses, ja. Und wenn ich das sagen müsste, dann würd ich dafür sehr lange brauchen. Und das find ich toll, ich glaub, deswegen les ich auch.“ Sie wiederholt zunächst das Motiv, das bereits den Beginn der Narration prägte, nämlich den Spaß am Lesen. Wie bereits zu Beginn, erscheint der Einschub zunächst aus der bloßen Verlegenheit, aus dem Zwang des Erzählen-müssens heraus zu entstehen („was fällt mir noch ein“); der daran anknüpfende Satz zeigt aber bereits, dass Jennifer an dieser Stelle Zusammenhänge konstruiert und mehrere Argumentationsstränge miteinander verknüpft. Sie setzt nach diesem den für sie wichtigen Sachverhalt ihrer Lesemotivation noch einmal hervorhebenden Einschub direkt den Argumentationsstrang um die Aspekte *Verstehen / Sprache / Intensität / Erleben* herum fort und bindet diesen in ein (explizites) Um-zu-Motiv ein. Zunächst aber scheitert die an dieser Stelle zu erwartende direkte Definition von dem, was ein Buch für sie persönlich darstellt. Warum setzt Jennifer nach einer kurzen Pause aus und beginnt mit einer syntaktisch anderen Satzstruktur? Hier findet sich keine bloße Selbstkorrektur, denn Jennifer beginnt einen neuen Satz, dessen Subjekt zwar semantisch vergleichbar, dessen Prädikat jedoch einen völlig neuen semantischen Kontext aufreißt. Dies darüber hinaus an einer für ihren gesamten Argumentationsverlauf zentralen Stelle, einer Stelle, die ihre bisherigen Ausführungen hätte bündeln können. Die Antwort ist offensichtlich: Die Überkomplexität des zu definierenden Gegenstandes („Ein Buch ist...“) verhindert eine sachlich eindeutige und trennscharfe Definition. Eventuell möchte Jennifer diese Definition auch im Ungesagten (Unsagbaren?) lassen. Das Buch, so könnte man folgern, avanciert zum Kristallisationskern der weiter nicht zu verbalisierenden Einheit von Verstehen, persönlicher Existenz und Sprache. Dieser Zusammenhang ist in einem Interview nicht auszuführen, daher beginnt Jennifer vermutlich einen neuen Satz. Im Grunde aber tauchen in diesem neuen Satz eben diese Motive wieder auf: Sie rekurriert sofort auf die sprachliche Ebene des Buches („manche Schriftsteller, die finden Sätze für die ich, wenn ich das beschreiben müsste, was in mir vorgeht, für die bräuchte ich zwanzig Sätze, ja. Und dann liest man in einem Buch einen Satz und denkt, boa, das ist genau, das isses, ja“) und verbindet dies mit ihren persönlichen Empfindungen. Die bekräftigenden Modalpartikel („ja“) und das im ganzen Interviewverlauf äußerst seltene Abgleiten in die Umgangssprache („boa“, „das isses“) indizieren den besonderen Stellenwert dieser Aussage, die zuletzt folgerichtig und logisch mit einem expliziten Um-zu-Motiv abgeschlossen wird: „Und das find ich toll, ich glaub, *deswegen* les ich auch“. Der Zweck des Lesens, so wäre zu paraphrasieren, besteht im Genuss der dichterischen Sprache, die das Innerste des Lesers selbst in Worte fasst. Die Verbindung von Verstehen, Erleben und Sprachlichkeit wird darüber hinaus in dieser zentralen Textstelle durch ein verdecktes, indirektes und konjunktivisch formuliertes Um-zu-Motiv angereichert: Beim Formulieren dieser Sätze geht es für Jennifer um das Zur-Sprache-Bringen des Innersten eines Menschen. Wäre sie Schriftstellerin, so würde sie schreiben, *um das zu beschreiben, was in ihr vorgeht*. Einmal mehr wird durch dieses verdeckte Um-zu-Motiv also die Einheit von Verstehen, (Er-)Leben und Sprachlichkeit hervorgehoben.

An dieser Stelle erfolgt ein Bruch im Interview, ein langes Zögern und ein Suchen nach einer neuen Anknüpfungsstelle. Die argumentativen Ausführungen Jennifers erlauben nun kaum noch die Rückkehr in eine Erzählung, aus der sie relativ schnell herausgeglitten ist. Der Interviewer greift also ein und fordert zu einer Rückkehr in die Narration auf. Den Auskünften über ihre schulische Sozialisation weicht Jennifer jedoch ein wenig aus: Sie las nicht begeistert oder intensiv, *weil* sie von der Klasse abgelenkt war. Hier findet sich also eine Fortführung des oben erwähnten Motivs von Ruhe und Konzentration, die das innere Erleben der Literatur überhaupt erst ermöglichen.¹ Diese Disposition hat sie – zumindest in Bezug auf die Schullektüre, Süskinds *Parfum* – erst später erlangt. Die folgenden Ausführungen Jennifers greifen wiederum einen Motivkomplex auf, den sie bereits gleich zu Beginn des Interviews vorgestellt hat: die Zeitlichkeit des Lesens in Phasen. In ihrer Narration zum *Parfum* verkleidet sie ein Weil-Motiv: Bücher können sie beeindrucken und gehen ihr nah, *weil* sie sie zur rechten Zeit liest. „[...] ich hab das dann zwei Jahre danach, nachdem wirs gelesen haben, noch mal ausgepackt und habs dann gelesen. Da hats mich umgehauen, weil ich genau da zufälligerweise in Südfrankreich war und diese Strecke abgefahren bin, die wie heißt er Grenouille oder so, ja?... [I: Ja.] und das war total eindringlich. Da hab ich das Buch zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort gelesen und dann hats seine Wirkung getroffen, die es vielleicht haben möchte. Und dann gabs, hm, also ich muss sagen, wir haben auch Klassiker gelesen, wie mans immer macht und die sind nicht so hängen geblieben. Das war in der Zeit nicht so interessant für mich, ich hab damit nichts anfangen können. Ja.“ Wie also Jennifers Rezeptivität einer Oszillation von Eindringlichkeit und (relativer) Gleichgültigkeit unterliegt, so existieren scheinbar auch im Lebensverlauf besondere Zeitpunkte gesteigerter Empfindungsfähigkeit für bestimmte Autoren oder Themen. Süskind liest sie in Südfrankreich, zwei Jahre später; auch die „Klassiker“ waren „in der Zeit“ nicht interessant. Wenn das Buch also „treffen“ soll, wenn es „total eindringlich“ sein soll, dann ist die Passung – „zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort“ – entscheidend.

Der folgende Teil des Interviews, der inhaltlich von den beiden Nachfragen zur Klassiker-Lektüre abhängig ist, stellt einen Kernbereich dar, in dem Jennifer zentrale Motive ihres Lesens präsentiert. Im Grunde geht es – vor allem bei der zweiten Nachfrage zu den Gründen der Klassiker-Lektüre – um ein explizites Um-zu-Motiv. Sie erwähnt zunächst, ihr Ziel wäre es, mehr von Goethe und Schiller zu lesen: „Also... Ich taste mich vor, [...] und es ist aber mein Ziel, also so ich arbeite mich dahin“. Sie wechselt noch einmal kurz in die Narration, jedoch verhindert die schnelle Nachfrage des Interviewers nach dem Themenkomplex „Klassiker-Lektüre“ das Aufgreifen der Narration zur Schullektüre (Kafka, Tucholsky, die Person der Lehrerin), so dass Jennifer allzu rasch mit „das war die Schulzeit“ eine Coda setzt.² Die folgende Passage setzt wieder-

¹ Besonders deutlich wird dies auch in der folgenden Äußerung: „Ich brauch Ruhe --- und diese Ruhe meldet sich eigentlich von alleine, also ich sag mir nich, jetzt fühl ich mich wohl, jetzt pack ich mein Buch aus und lese, nein, es kommt das Gefühl, jetzt hab ich Lust zu lesen. Dann hab ich ein Buch da und dann passt auch alles“ (3, 23 ff.).

² Die Interviewsituation erlaubte an dieser Stelle zwei Alternativen: Die Aufforderung zur Narration, zur Erinnerung an eine Situation im Deutschunterricht der Oberstufe, oder die (eher argumentative) Klärung von Jennifers Einstellung zu den „Klassikern“. Ich entschied mich für letzteres,

um bereits vorstellig gewordene Motivketten fort. Sofort kommt es zu dem ohnehin im Raum schwebenden Vergleich zwischen Literatur und Musik. Es gibt das „große Werk“ und den „großen Komponisten“, also einen Klassiker-Kanon, dem ein deutlicher Aufforderungscharakter innewohnt. Hier gilt es, sich hinzuarbeiten. Dennoch liegt der Akzent deutlich anders als bei Bernd, für den zunächst die Setzung des Werks und die damit verbundene Autorität Handlungsmotivation genug war. Jennifers Umzu-Motiv ist von anderer Natur, denn sie beschäftigt sich mit klassischen Werken, um den „Zugang zu diesen Komponisten“ (also auch: Schriftstellern) zu schaffen. Was dies für sie bedeutet, führt sie an Hand einiger bildhafter Ausdrücke aus, von denen der erste schon im Terminus „Zugang“ zu finden ist. Die Metapher ist mit einem weiten Deutungsraum verbunden, der besonders durch Begriffe wie „Abgeschlossenheit“, „Geheimnis“, „Initiation“, „Mühsal“ und „Vollendung“ abgesteckt wird. Erst der Initiierte erreicht, „schafft“, nach intensiver Arbeit den Einlass zum Verborgenen. Was dann folgt, ist die „Erleuchtung“: „oh Gott, was hab ich damals geredet, jetzt hab ich die Erleuchtung.“ Im Moment des Zugang-habens „geht es einem also auf“: „jetzt, seit ein oder zwei Jahren hab ich das Gefühl, dass ich Mozart verstanden hab“. Das Verstehen steht im Zentrum von Jennifers Ausführungen, wenn es um die Klassiker geht; dieses Verstehen jedoch ist kein rationaler Prozess. Erst das Gefühl sagt einem, wann das Verstehen eintritt; es kommt also einer ganzheitlichen, leiblichen, sympathischen, universellen Einheit von Rezipient und Werk gleich. Der folgende Satz klärt, wie es zu dem Verstehen kommt, und woran man arbeitet, um sich Zugang zu verschaffen: „Und bei Goethe und Schiller ist ---ähm--- also, es ist, also die Sprache, in der sie schreiben, also wie sie sich ausdrücken, ist ja nicht mehr unsere Alltagssprache, die wir jeden Tag anwenden, die wir benützen, das ist eine andere Sprache, eine andere Ausdrucksweise“. Wie bereits eingangs, ist es auch hier wieder die Sprache des Werks, die jene Einheit ermöglichen, aber auch erschweren kann. Die Überkomplexität der Zusammenhänge führt auch hier – nicht zufällig bei einem strukturell gleichen Begründungszusammenhang wie oben – zu einer Aposiopese. Jennifers Worte versagen vor der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen innerstem Erleben und der dichterischen Sprache; worum es ihr geht, kann sie nur noch andeuten: „also, es ist, also die Sprache, in der sie schreiben“.

Die Passagen zum Konsum von Hörspielkassetten sind in bei Jennifer – wie übrigens auch im Fall der meisten Interviews – von ausgreifender Breite und werden von den Informanten mit viel Verve vorgetragen (schnelleres Sprechen, mehr Dynamik, mehr Modulation in der Stimme, mehr Gestik). In Jennifers Fall sind solche Passagen von besonderer Wichtigkeit, denn sie rekurriert einmal mehr auf eine Motivkette, die das gesamte Interview durchzieht. Die *Einheit von Sprachlichkeit, Erleben und Verstehen*, die nun mehrfach von verschiedenen Themenkomplexen ausgehend fokussiert wurde, wird im Zusammenhang „Hörspiel“ konkretisiert. Es fällt zunächst auf, dass Jennifer im ganzen Interview lediglich zwei Texte inhaltlich wiedergibt, also nicht nur Titel,

obwohl damit ein Verlassen des ohnehin brüchigen narrativen Kontextes indiziert wurde. Jennifers Wortwahl erschien mir jedoch in der Interviewsituation so bedeutsam („Hinarbeiten“) und für mein Untersuchungsinteresse so aufschlussreich, dass sich ein Aufkündigen der Narration an dieser Stelle rechtfertigen ließ. Die wichtigen Informationen, die Jennifer in der Folge gab, zeigten, dass dies im Rahmen meiner Forschungsfrage ein geeigneter Weg war.

Autor und Protagonisten erwähnt, sondern Handlungsstränge rekonstruiert und vor allen Dingen mentale Repräsentationen beschreibt. Von diesen Erzählungen – es handelt sich um das eingangs erwähnte Märchen, das die Mutter allabendlich erzählt, und das nun eingeführte Hörspiel „Anuschka“ – scheinen Bilder gespeichert zu sein, die wirkungsmächtig sind und eine existenzielle Bedeutsamkeit erlangt haben. Auch an dieser Stelle, als sie auf die Hörspiele eingeht, findet sich die Integration von umgangssprachlichen Elementen, die Jennifer nutzt, um eine besondere Eindringlichkeit zu akzentuieren: „ja, und was ich dann, also das hat mich umgehauen, da war ich --- das hab ich wirklich--- da hab ich mir alles angehört, drei Fragezeichen, da hab ich mir dann auch die Bücher immer von der Stadtbücherei geholt und ...“ Sie verlässt allerdings auch hier wieder rasch die Narration, um von ihrem Umgang mit dem Internet zu berichten; erst im Nachfrageteil wird deutlicher, warum diese Hörspiele solch eine Wirkung auf Jennifer hatten. Auf die Nachfrage hin erwähnt sie sogleich das Faszinosum *Stimmlichkeit*: „Also wenn ich an Anuschka denk--- dann denk ich einfach, was mir daran gefallen hat, war die Stimme von der Leserin... unglaublich, die hat mich total bezaubert, die Stimme, die hat mich wirklich direkt ins Herz getroffen, die Stimme von der Leserin, von der Erzählerin. Und, ehm, was mir auch noch einfällt, ist ein Lied, also, das kam immer wieder [singt] und die Gefühle waren--- bei beiden eigentlich die gleichen, und zwar... diese Spannung, die der Erzähler aufgebaut hat, oder die der Inhalt aufgebaut hat... das hat mich gefesselt.“

Auch in der vorliegenden Sequenz baut Jennifer wieder einen Motivkreis durch die Verwendung von bildlichen Ausdrücken auf: Sie ist „bezaubert“, „direkt ins Herz getroffen“, „gefesselt“. Diese Bilder rekurren sämtlich auf die emotionale Intensität des Erlebens, dem Jennifer sich wehrlos ausgesetzt fühlt. Besonders der Treffer ins Herz bei gleichzeitiger Fesselung illustriert diesen Sachverhalt, während die „Bezauberung“ eher darauf schließen lässt, dass dieser Zustand mit Genuss verbunden war. Das (implizite) Weil-Motiv, das in der obigen Passage anklingt, ist nun offensichtlich: Jennifer wurde in diesen Zustand versetzt, *weil* die *Stimme* der Erzählerin sie so fasziniert hat. Der Zusammenhang mit der Hörspielreihe *Die drei Fragezeichen* (bei Europa) fällt auf, denn hier ist die Erzählerstimme ebenfalls (mit Peter Pasetti) eindrucksvoll besetzt. Der Erzähler und das Timbre seiner Stimme werden bei den *Drei Fragezeichen* immer wieder effektiv eingesetzt und machen den Erfolg dieser Reihe mit aus. Die zentrale Rolle der sprachlichen (phonetischen) Dimension des Erzählens und Lesens wird von Jennifer also besonders in dieser Passage hervorgehoben, in der sie erst an zweiter Stelle und recht lapidar von der „Spannung“ des Erzählten spricht. Auch der zweimalige Versprecher mag an dieser Stelle andeuten, dass in Jennifers Texterleben Vorleser und Leser eine Einheit bilden, die sich durch die Kategorie der Sprachlichkeit formiert. Wie die Vorleserin, so wäre zu paraphrasieren, aktualisiert auch die Leserin die lautlose „Stimme des Textes“. Gelingt dies, fühlt man sich als Rezipient „ins Herz getroffen“.

Der Höhepunkt der Passage wird erreicht, als Jennifer das Lied aus „Anuschka“, an das sie sich bis heute erinnert, anstimmt. Die *Stimmlichkeit*, die *Sprachlichkeit* und die *Musikalität* des Textes bilden in ihrer Textwahrnehmung eine Einheit, die scheinbar der inhaltlichen Ebene, der „Spannung“, zumindest gleichgeordnet ist. Der Reiz, der durch die eher phonetische Qualität des Textes (Timbre der Erzählerstimme, Musikali-

tät) hervorgerufen wird, unterliegt einem stärkeren Wiederholungszwang als der sich an inhaltlichen Gegenständen entzündende Reiz – die größte Spannung ist schließlich vorbei, wenn man den Ausgang der Handlung einmal kennt. Jennifer fällt dies auf: „[...] aber warum hab ich das so oft gehört, warum hab ich das so oft gehört, ich weiß es nicht. Ich glaube es geht jedem so bei vielen Sachen, wenn ich Lieder hör, also auch Pop-Lieder, es gibt manchmal Pop-Lieder, die ich im Radio hör, die kann ich dann dreihundert Mal hörn, ja, irgendwann ists dann ausgehört. Warum hör ich die denn dreihundert Mal, ich kenn se eigentlich. Das ist halt dieses Verlangen, weil da irgendwas ist, was in einem Gefühle weckt, die noch mal kommen sollen.“ Die Wiederholung ist notwendig, *um das begehrte Gefühl zu wecken* – so geht es beim Hören wie beim Lesen um das emotionale Erleben des Textes. Jennifer überträgt in der Folge diese Dimension des Erlebens von der Erfahrung mit Hörspielkassetten explizit auf das Lesen. Folgerichtig analogisiert sie das „Anuschka-Erlebnis“ mit Erlebnissen mit der Textgattung Lyrik. Von allen Textsorten kommt dem Gedicht sicherlich die höchste phonetische Qualität zu. In der Dichtungstheorie des 19. Jahrhunderts (beispielsweise bei Hegel³) ist die Lyrik die subjektive Gattung, die anders als Drama oder Epik das Erleben in den Vordergrund rückt. So erscheint es nicht zufällig, dass die Lyrik für Jennifer das ihr wichtige, durch Sprache motivierte Erleben ermöglicht: „Also, bei Gedichten ist es, gut, vom Gefühl her auch wieder was, was ich nicht näher erklären kann. Bei Gedichten ist das was, also den Inhalt, den weiß ich nicht mehr so genau, das war bei Anuschka auch so wahrscheinlich, den Inhalt weiß man nich mehr so genau und dann, aber man weiß, dass dieses Gedicht, oder Anuschka, dass das was geweckt hat, was man wiederhaben möchte, also die Gefühle, oder die Spannung. Beim Gedicht, gut, dann verliert man den Text irgendwann wieder, also ich kann mir keine Gedichte merken [...] und dann les ich die---- oft, aber auch nicht immer bin ich dann so gefangen und es weckt wieder dieses Gefühl in mir, was ich gesucht hab.“ Viele der bislang aufgeworfenen Fäden führt Jennifer in dieser Argumentation zusammen. Der Inhalt der Gedichte erscheint zweitrangig und wird bald vergessen; es ist also offensichtlich etwas anderes, das das gesuchte Gefühl zu wecken imstande ist. Die Metapher der Fesselung kehrt wieder, mit der Jennifer den Zustand des Erlebens beschreibt; dieser Zustand ist inkommensurabel, „was, was ich nicht näher erklären kann“. Das Gedicht avanciert so zum Medium, um das begehrte Gefühl zu wecken. Im Zentrum steht das innere Erleben, dem nun ein quasi mystischer Rang zukommt. Das Begehren, das sich auf das innere Erleben richtet, fordert die Wiederholungslektüre, denn nur so kann es revitalisiert werden.

2. Jennifers Narrationen und Argumentationen formieren ein relativ konsistentes Selbstbild, in dem sich ihre subjektive Lesetheorie und ihr Menschenbild zu einer Einheit verquicken. Bevor der Interviewtext nun im Hinblick auf den Aussagen zugrundeliegende Deutungsmuster und eventuelle Irritationsstellen befragt wird, soll diese Lesetheorie zusammenfassend wiedergegeben werden. Zentral ist für Jennifer ein Erleben des Textes, das Gefühle weckt, die ihr wichtig sind. Dieses Texterleben kann durch stimmliche, phonetische, sprachliche und musikalische Qualitäten des Textes

³ vgl. Hegel 1984, 203

initiiert werden; es wird daher vor allem sinnlich (auditiv) und weniger rational wahrgenommen. Der sinnliche Zugang zum Text fungiert so als Möglichkeit, die (iterative) Entfaltung begehrter Emotionen zu mobilisieren. Zu diesem Zweck ist eine besondere leibliche Disposition unerlässlich, die Jennifer als „Empfänglichkeit“ etikettiert. Nur in solchen Phasen der Empfänglichkeit ist wirkliches, authentisches Textverstehen möglich. Die Metapher eröffnet einen Deutungsraum, der an Körperlichkeit und den Organismus erinnert. Das Lesen ist so kein rationales Nachvollziehen mehr, es verschwisst sich im Organismus mit dem leiblichen Erleben. Das Buch avanciert zum Kristallisationskern der Einheit von Leben, Verstehen und Sprache.

Anders als im Falle Bernds ist bei Jennifer von einem hohen Maß an Selbstreflexivität zu sprechen, vor deren Hintergrund sie ihre subjektive Lesetheorie mit viel Selbstbewusstsein und theoretischer Durchdringung präsentiert. Sie weiß um die Implikationen ihrer Theorie in einem weitreichenden Maße und so fällt es nicht leicht, diese Alltagstheorie auf ihren sozialen Realitätsgehalt hin zu prüfen. Eine Textstelle im narrativen Teil fällt in diesem Zusammenhang zunächst ins Auge, nämlich die bereits zitierte Schilderung von der Buchempfehlung: „Und ich dachte eigentlich, dass ich mit dieser Person auf einem Buchennener bin, und irgendwie les ich die zwanzig Seiten und denk, das kann doch nicht, was ist das, wieso hat diese Person sone Vorstellung von Sprache so.“ Dies ist eine der ganz wenigen Stellen im Interview, an der eine weitere Person (außer der Mutter) in die Erzählung integriert wird – eine zweite ist die Schilderung des Deutschlehrers. Es fällt auf, dass – wenn überhaupt von weiteren Personen die Rede ist – diese eigentlich immer mit negativer Färbung Eingang in die Narration finden. Die Buchempfehlung misslingt – weil „diese Person sone Vorstellung von Sprache hat“. *Das Parfum* hat sie in der Schule „nicht zu Ende gelesen“, denn sie fand es „nur interessant“. Der Lehrer „kam nicht richtig an“. Beide Textstellen etablieren die gleiche Strategie: Die Abwertung der auftretenden Person wird sprachlich geschickt durch distanzierende, leicht ironisierende Demonstrativa oder Adverbia kaschiert (*diese Person, nur interessant*), um diese Abwertung in der Folge sogleich zu relativieren: So heißt es über den Lehrer „er war sehr bemüht“. Im Falle „dieser Person“ weiß Jennifer in dem Moment nicht, „an wems liegt“. Beide geschilderten Situationen sind durch ein Missverstehen, dem ein Buch als Ursache zu Grunde liegt, gekennzeichnet und aus beiden Situationen ist ein gewisses Maß an Überheblichkeit herauszulesen, mit dem Jennifer die auftretenden Personen einschätzt. Die nachträglichen Relativierungen sind entschuldigend vorgebracht; ein Sachverhalt, der indiziert, dass Jennifer um diese leise Arroganz weiß und den aufkommenden schlechten Eindruck beim Interviewer zu mindern trachtet. Es stellt sich nun die Frage, welches Kriterium in Jennifers Empfinden diese Abwertung legitimiert. Beide Schilderungen geben als ein solches die bereits oben skizzierte subjektive Lesetheorie an: Weder „diese Person“ noch der Lehrer verstehen Jennifers Erleben des Textes.

Jennifers durch Sprachlichkeit und Musikalität geschulte Verstehenskompetenz wird nicht durch die Buchempfehlung, der es an Verständnis für Sprache mangelt, und nicht durch den Lehrer, der die geeignete Lesesituation nicht herstellen kann, erreicht. Damit dient Jennifer gerade das oben herausgestellte Inkommensurable ihrer Lesetheorie als Rechtfertigungsinstanz, ihren privaten Zugang zum Text vor anderen zu nobilitieren. Ihr Lesen erhält dadurch einen solipsistischen und auch elitären Charakter, wenn-

gleich diese Aussage zu relativieren ist: Das Lesen ist – insofern es kein lautes Vorlesen ist – immer eine solipsistische Angelegenheit, in der sich die Kommunikation auf die Pole Leser und Text beschränkt. Die Exklusivität von Jennifers persönlicher Lesetheorie treibt den Solipsismus jedoch weiter, denn das Maß an innerem Erleben, das Jennifer für ein gelingendes Lesen einfordert, ist kaum kommunikel. Lediglich die Mutter wird mit ihrer „über drei Jahre hinweg jeden Abend“ erzählten Geschichte positiv geschildert; der Vater bringt ihr von seinen (wohl beruflichen) Reisen Hörspiele mit, die für sie ähnlich eindrucksvoll sind wie die mütterliche Geschichte. Scheinbar ist das innere Erleben so auf den familiären Mikrokosmos beschränkt, in dem die notwendige Ruhe herrscht, die das Erleben des Textes ermöglicht. Zu diesem Eindruck passt Jennifers mehrfach erwähntes Bedürfnis nach völliger Ruhe und Abgeschlossenheit für das Lesen: „also ich bin nicht son guter Bahnleser und auch kein Bahn-und-Bus-Leser“; „Ich brauch Ruhe“. Vor diesem Hintergrund erscheint ihr heutiges Lesen als Versuch, die familiäre Lesesituation wiederzubeleben, zu reaktualisieren. In rezeptionspsychologischer Hinsicht wäre die Schlussfolgerung angemessen, Jennifer bemühe sich um die Wiederherstellung der besonders in der Vorlesesituation entstehenden mütterlichen Symbiose. Der Abgeschlossenheit im Inneren korrespondiert bei der Formierung einer solchen Symbiose die Abgeschlossenheit gegen das Außen, gegen „Eindringlinge“, die durch alternative Lesevorschläge das tiefe innere Erleben innerhalb der Symbiose stören. Im Rahmen einer wissenssoziologischen Rezeptionstheorie muss man nicht so weit gehen, dennoch können solche Einsichten zur Erhellung von Lesekonstrukten beitragen.

Eine weitere von Jennifer geschilderte Situation, die bislang noch keinen Eingang in die Analyse fand, bestätigt die obigen Interpretamente. Jennifers Distanznahme gegenüber jeglicher Intervention in das von ihr als bereichernd empfundene symbiotische Lesen wird radikal, als sie über das Fernsehen spricht. Über den zweiten Teil des Interviews verteilt, finden sich verstreute Bemerkungen, die wiederum der oben herausgestellten Argumentationsstrategie folgen, nämlich einer offenen oder verdeckten Abwertung, gefolgt von einer (entschuldigenden) Relativierung derselben: „In der Pubertät haben dann alle MTV und VIVA und das gesehen, hast du das gesehen, war ne Zeit lang schon, ---- also damals fand ich’s doof, ja doof einfach, es war doof, nichts, wo ich mitreden konnte, ja, und ehm.... Ja, und... also, manchmal bei gewissen Themen dann eben (unverständlich) und mittlerweile ist es ne Bereicherung“ (5, 8 ff.). Die Abwertung des Privatfernsehens wird hier und an anderen Stellen des Interviews extrem, so dass sie das Attribut „doof“ (mit dem sie die Perspektive ihrer jugendlichen Wahrnehmung anklingen lässt) wiederholt und akzentuiert. Auch an dieser Stelle geht es wie im Fall des Lesens um das Kommunikative und das soziale Miteinander. „Alle“ sehen die Musiksender, sie kann (oder will) nicht „mitreden“. Es ist sicherlich kein Zufall, dass es um Musiksender, nicht um Fernsehen generell geht, denn Jennifers Verstehenskompetenz bezieht sich gerade auf die klanglichen Qualitäten von Literatur und Musik. Die Formulierungen „gewisse Themen“ und „mittlerweile“ indizieren die nachträgliche Relativierung der offenen Geringschätzung, die sie wenig später jedoch wiederholt: „[langes Zögern] Also... so Sachen wie... so das sind dann irgendwelche Nachmittags-Sachen, also so was wie irgendeine Talkshow oder Gerichtsshow, ja... und dann--- also dann sitzt man da, schaut sich das eine halbe Stunde an, und schüttelt

nur den Kopf und regt sich über diese Menschen auf und dann und dann und dann springt es eben über, also es springt dann auf uns über, das sind ja eigentlich wir-- es ist ja meine Generation, also gehör ich auch dazu, ja... ich finde es ist falsch zu sagen, die die die der und der und der, das sind ja alle.. und das find ich echt erschreckend, ja.“ (7, 15 ff.) Auch in diesem Zitat findet sich die Distanznahme gegenüber Phänomenen, die von Jennifer nicht goutiert werden. Diese Distanznahme geschieht nicht nur inhaltlich, sondern auch mit den gleichen sprachlichen Mitteln wie oben, nämlich den distanzierenden und ironischen Demonstrativa (*diese* Menschen). Die sofortige Relativierung geht hier weiter als sonst, denn Jennifer nimmt sich bewusst mit in die Gruppe der soeben Abgewerteten hinein. So entspricht der Grad der Relativierung dem der Abwertung, die wiederum im Namen des inneren Erlebens statthat: Sie findet alles „echt erschreckend“. Sie rekurriert gerade nicht auf Phänomene wie vielleicht den Werteverfall oder die Mediatisierung der Gesellschaft; sie schränkt ihre Kritik auf das subjektive innere Erleben, auf ihre Gefühle ein – sie ist erschrocken, sagt jedoch nicht worüber. Folgerichtig negiert sie dann in aller Kürze („ne.“; 7, 25) die Nachfrage, ob das im Fernsehen Gezeigte mit ihrem Leben zu tun hätte, und trägt im Anschluss mit viel emotionaler Anteilnahme (Akzente, Akzeleration im Sprachfluss, ständige Demonstrationen und Gestik, Aufstehen, kein Zögern und keine Pausen) eine Narration über eine Talkshow vor, die sie in den USA gesehen hat.

Die hab ich gesehen, es war einmal ne Talkshow und einmal ne Gerichtsshow, und... also ich weiß nicht, ob Sie schon mal aus den USA diese Sendungen gesehen haben, die sind wohl vergleichbar so, aber die sind nicht vergleichbar mit dem, was wir hier im Fernsehen sehen. Also, die schlagen sich da im Fernsehen, die schlagen sich blutig. Die stehen auf in den Talkshows, da ist dann son Kreis und hinter jedem Stuhl steht n Security, ja, so in som Blaumann und steht da hinter dem, hinter der sprechenden Person, hinter dem eingeladenen Gast, ja, steht da, und hält dich so hier [demonstriert] im Schwitzkasten und wenn sie sich n paar mal geschlagen haben, die sollen natürlich sich schlagen, weil das interessant für uns Zuschauer ist, und dann setzen sie sich wieder hin und werden so festgehalten [demonstriert die ganze Zeit die Griffe]. Und das war so brutal und wie Leute sich da beschimpft haben, so, also das war so wirklich unter der Gürtellinie. Es war... ich hab so was noch nie gesehen und ich musste mich da fragen, ist das jetzt inszeniert oder nicht--- und die Wirkung, die ich hatte, ich hab zwei Tage nich---, ich, ich hab nichts mehr verstanden und ich war... ich fand, was wir hier schon sehen nich gut, fand ich schon erschreckend, irgendwie traurig und... ja, es hat mich echt zum Nachdenken angeregt, bis ich da gesehen hab--- die Auswirkung war, dass ich zwei Tage lang, also--- ich wusste nich mehr, wer ich bin, ich wusste nich mehr, was ich hier soll, ich wusste nich mehr, wo ich bin und wohin ich will. Weil ich nich sagen konnte, war das jetzt alles inszeniert oder waren da teilweise echte Sachen. Und die haben sich wirklich im Fernsehen blutig geschlagen, also es war kein Theaterblut, ja,... also man hat wirklich gesehen, hier die Faust [demonstriert] und dann hier der Zahn und dann ist das Blut runtergelaufen und nee... es wurde halt im Fernsehen gezeigt--- das hat mich... also, dass da auch so Sachen laufen, ich dachte, es wär halt nur in Europa so, ja, und ... ja... die Auswirkung war, dass ich zwei Tage, ich war wie gelähmt, ich musste mich komplett

zurückziehen und erst mal nachdenken--- musste gucken, wer ich bin. Damit ich das hier alles verstehe. (Jennifer 7, 28 ff.)

Jennifer bündelt an dieser Stelle die Motive ihrer bisherigen Ausführungen in bemerkenswerter Deutlichkeit. Ihr Schwanken zwischen faszinierter Neugier und Ekel wird durch ihre Anteilnahme klar; aufschlussreicher als die Wiedergabe (und teilweise Inszenierung) der Handlung ist jedoch die Schilderung ihres Gemütszustandes. Hierzu gehören auch Detailreichtum und Intensität in der Schilderung der Prügelszenen. Vergleicht man Jennifers Schilderungen mit dem Interview mit dem Horror-Fan Carina (besonders 7 ff.), fällt auf, dass sich bei ihr keine Detailschilderungen finden, dass Carina vielmehr an komplexen Erzählstrukturen und Tabubrüchen (also an Genrefragen) interessiert zu sein scheint, weniger an den grausamen Bildern.⁴ Jennifers intensive Schilderungen überraschen bei diesem Vergleich. Mehrere Erklärungen erscheinen möglich: a) Jennifer verfügt über ein wesentlich höheres Maß an Sensibilität als Carina; b) zwischen Ekel und Faszination überwiegt an dieser Stelle die Faszination an der Zurschaustellung roher Gewalt; c) sie nutzt die detailfreudige Schilderung zur anschaulichen Inszenierung ihrer subjektiven Lesetheorie, will also durch das Negativbeispiel zeigen, dass sie anders als andere über eine emotionale Intensität im Umgang mit Texten verfügen kann. Die Diskussion von a) muss im Zusammenhang des forschungsmethodischen Ansatzes meiner Arbeit als nicht verifizierbar zurückgewiesen werden.⁵ Zur Entscheidung der Frage ist zunächst eine genaue Betrachtung des Interviewtextes unerlässlich.

Jennifers Nähe zur geschilderten Situation wird besonders durch die zahlreichen Demonstrationen und Reinszenierungen der Prügelszene deutlich. Auffallend ist ferner die häufige Wiederholung und Akzentuierung der Wortfelder „Blut, blutig“ und „Schlag, schlagen“. Das Tempus wechselt zwischen Perfekt und Präsens. Diese Beobachtungen weisen auf die Bedeutung, die das Erzählte für Jennifer auch in der Gegenwart noch hat. Sie weisen auch auf die Intensität der mentalen Repräsentation dieser Bilder. So erinnern ihre Schilderungen und Demonstrationen an die Pausengespräche Pubertierender mit ihren ersten Spätfilm-Erfahrungen. Diese Assoziation deutet an, dass die Faszination größer ist als der Ekel, was letztlich jedoch spekulativ bleibt. In sprachlicher Hinsicht treten zahlreiche Satzabbrüche und kurze Pausen auf, in denen Jennifer nach Worten sucht, die ihre Verwirrung angemessen darstellen und verständlich machen. Wie im Fall der Schilderung der deutschen Talkshows geht es auch hier wiederum ausschließlich um ihre Gefühle; sie geht nicht auf die Stellung und Rolle der Medien (hier des Reality-TV) im gesellschaftlichen Ganzen ein. Sie greift Motive, Verben und Adjektive (Adverbien) auf, die sie bereits in den anderen zitierten Zusammenhängen benutzt hat: „erschreckend“, „traurig“, „gelähmt“ (Fesselung), „zu-

⁴ vgl. Kap. 6.2.1. mit der Analyse des Interviews mit Carina. In vielerlei Hinsicht findet sich bei Carina das Gegenbild zu Jennifer. Statt einer Applikation der Sprache auf das Leben zum Zwecke der Steigerung des inneren Erlebens bevorzugt Carina das postmoderne Spiel mit der Oberfläche und mit den Zeichen. Aus diesem Grund ist das grausame Bild für sie nichts als referenzloses Zeichen, das lediglich intertextuelle Zusammenhänge mit dem kompletten Genre „Horror“ etabliert, jedoch ohne jede Verbindung zu ihrem persönlichen Erleben oder der Gesellschaft besteht.

⁵ Was nicht bedeutet, dass dies dennoch möglich sein kann.

rückziehen“ (Ruhe), „verstehen“. Erstaunlich erscheint nun die Radikalität, mit der sie vom Selbstverlust angesichts dieser Fernseherfahrungen spricht: Sie weiß nicht mehr, wer sie ist, wohin sie soll, wo sie ist etc. In den engen und geschlossenen Kreis ihres inneren Erlebens ist scheinbar ein gefährlicher Intervenient eingetreten, was zu einer Störung ihres Selbstseins geführt hat. Die gewaltsame Perturbation der Harmonie mit sich selbst bedroht ihr Selbstverständnis und ihr Weltbild. Es geht nun darum, den Gleichklang von Verstehen und Erleben wiederherzustellen. Dazu bedarf es – wie bei der Lektüre – der Ruhe und der Konzentration, um „das hier alles“ *verstehen* zu können. Jennifers Selbstpräsentation rückt an dieser wie an den anderen Stellen also vor allem ihre Sensibilität und ihre Sensitivität gegenüber allen medialen und künstlerischen Texten in den Vordergrund. Durch ihr gesteigertes Wahrnehmungsvermögen kann es im Extremfall – so stellt sie es dar – zu gefährlichen Schwankungen ihres Selbst- und Weltbildes kommen, die bis zur Infragestellung ihres Ich gehen. Dem wohnt ein ästhetizistisches Moment inne, das die medialen Oberflächen scheinbar gleichrangig mit dem Leben selbst betrachtet („ich musste mich da fragen, ist das jetzt inszeniert oder nicht“) und die eigene Existenz als vom Werk durchdrungen empfindet. Von daher versteht sich auch die Zentralstellung des *Verstehens*, denn im Moment des Verstehens geht es gerade um die Applikation des Werks und seiner formalen Strukturen auf das Erleben des Rezipienten, um dieses Werk tatsächlich durchdringen zu können. Im Augenblick des gesteigerten inneren Erlebens kommt es zu einer Intensivierung des Selbstempfindens und der Verschmelzung mit dem Objekt, welches nun als quasi leibliches in das Ich hineingenommen wird. Wie das authentische Kunstwerk (Jennifer spricht von den „Klassikern“ Mozart, Beethoven, Goethe, Schiller) jene ästhetische Disposition zu mobilisieren imstande sind, so kann auf der anderen Seite die „Trivialkunst“ oder das rohe, gewaltsame Fernsehbild zu empfindlichen Störungen bis hin zu existenziellen Selbstzweifeln führen.

Es bleibt nicht verifizierbar, wie groß die Anteile an Faszination durch die Gewalt und an Selbstinszenierung einer empfindsamen und ästhetischen Natur sind; dafür ist Jennifers Selbstdarstellung zu konsistent. Viele Hinweise sprechen für eine zumindest punktuelle Indienstnahme der subjektiven Lesetheorie zum Zweck der Selbstprofilierung und der Konstruktion eines dieser Lesetheorie entsprechenden Ich.

3. Die Analyse des Interviews mit Jennifer kann nur ambivalente Ergebnisse formulieren. Sie präsentiert sich als hochsensible Person, die künstlerische Äußerungen zum Zweck der Bereicherung ihres inneren Erlebens relativ bewusst einsetzt, die auf Triviales oder Rohes mit Abscheu und Zweifel reagiert und deren Sensitivität in erster Linie im Hinblick auf Sprache und Klang justiert ist. Dies geht einher mit einer Wertschätzung der „Klassiker“, denen sie sich gerade nicht rational, sondern vielmehr emotional nähern möchte, und einer teils offenen, teils verdeckten Geringschätzung von Menschen, die in diesen geschlossenen Kosmos des inneren Erlebens eintreten wollen, und von „Artefakten“, die ihrem recht solipsistischen und elitären Verstehensbegriff nicht genügen.

Als Ergebnis ist zu formulieren, dass Jennifer besonders durch die Akzentuierung ihrer Empfänglichkeit für Musikalität und Sprachlichkeit der Literatur ihre Erlebnisfähigkeit von Literatur in den Vordergrund rückt. Sie nähert sich damit dem Ideal der Men-

schenbildung durch Kunst und Literatur, wie es beispielsweise durch Herder vertreten wird. Im Rahmen der polythetischen Perspektivierung der Ergebnisse aus der Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive fiel auf, dass Jennifer diese Lesetheorie einsetzt, um sich zu distanzieren und zu profilieren. Ein psychoanalytischer Ansatz könnte an dieser Stelle darauf verweisen, dass es Jennifer wahrscheinlich um den Versuch geht, die Mutter-Kind-Dyade in der Vorlesesituation zu reaktualisieren, da es bei ihr immer wieder um die Abschottung ihrer Rezeption und um das Abwehren von „Eindringlingen“ geht.

5.2.2. Buch und Sprachlichkeit: „mythische Lesetheorien“⁶ und das Verstehen im Hochkulturschema

Es soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Alltagstheorien zum „mythischen“ Lesen lesebiographisch zu reflektieren. Es kann durch den Rückbezug zu dem Interview mit Jennifer und anderen Interviews gezeigt werden, dass in vielen lesebiographischen Interviews Deutungsmuster, die sich um die literarische Sprache und um damit verbundene „mythische Lesetheorien“ herum konstituieren, eine dominante Rolle spielen. Mit dem Begriff „mythische Lesetheorie“ ist ein Terminus gewählt worden, der viele der in den folgenden Alltagstheorien zum Lesen auftauchenden Aspekte integriert. Das Attribut „mythisch“ sollte in keinem Fall wertend verstanden werden; es fungiert lediglich als begriffliche Verdichtung der mit der literarischen Sprache verknüpften Charakteristika des Lesens. Hinzu kommen Aspekte wie das symbiotische, das sinnliche, ganzheitliche, intime, lustvolle und kindliche Lesen.

Um diese als „mythische“ bezeichneten Lesetheorien schärfer zu konturieren, können mit Prousts *Recherche* und den *Tagen des Lesens* Beispiele aus der Literatur der klassischen Moderne herangezogen werden. Diese Beispiele sind besonders illustrativ, weil sie eine frappierende Ähnlichkeit zu den von Jennifer beschriebenen Leseerlebnissen bezeugen.⁷

Proust beschreibt in den Passagen, die das mütterliche Vorlesen in Combray behandeln, vor allem Marcells symbiotische Erfahrung in der Einheit mit der Mutter:

Ebenso war sie, wenn sie die Prosa von George Sand vorlas [...], aufmerksam darauf bedacht, aus ihrer Stimme alle kleinliche Affektiertheit zu verbannen, die das Auffangen des machtvollen Stroms hätte verhindern können; sie legte all die natürliche Zärtlichkeit, die weiche Süße, die sie verlangten, in diese Sätze hinein, die für ihre Stimme geschrieben schienen und sich ganz im Nuancenbereich ihres Gefühlslebens bewegten. [...] Meine Gewissensbisse waren beschwichtigt, ich überließ mich ganz der Süße dieser Nacht, in der ich meine Mutter bei mir hatte [...] (Proust 1981, Bd. 1, 60 f.)

Die Vorlesesituation, die der kleine Marcel herbeisehnt, wird vor allem durch die Intimität der Verbindung zwischen Mutter und Kind geschaffen. Als Mediator wirkt die

⁶ Der Begriff „mythische Lesetheorie“ ist angelehnt an Aust (1983, 50 ff.).

⁷ Es ist hier nicht der Ort, die Rolle der Autobiographie mit Bezug auf deren Konstruktcharakter zu erläutern oder die narratologische Differenz zwischen den essayistischen *Tagen des Lesens* und dem Romanwerk der *Recherche* zu diskutieren; die herangezogenen Beispiele dienen lediglich der Illustration dessen, was mit „mythischer Lesetheorie“ gemeint ist.

mütterliche Stimme, die einen vertrauten Klangraum erschafft, in dem das Kind sich geborgen fühlt. Mehrfach charakterisiert Proust diesen Klangraum mit Attributen wie „süß“ oder „zärtlich“. Die Literatur wird an dieser Stelle zum Mittel, um die Dyade von Mutter und Kind herstellen zu können. Diese Dyade benötigt die Stimme der Mutter als Auslöser; das Gelesene verschwindet zu großen Teilen hinter der klanglichen Qualität des Vorleseprozesses. Prousts weitere Schilderungen zum Lesen sind in der *Recherche* Legion; es geht ihm jedoch immer wieder um das Wiedererlangen jener emotionalen Intensität, die er nur in den Tagen der Kindheit angesichts der symbiotischen Erfahrung beim Vorlesen hatte. In den *Tagen des Lesens* finden sich weitere Beschreibungen des kindlichen Lesens:

Es gibt vielleicht keine Tage unserer Kindheit, die wir so voll erlebt haben wie jene, die wir glaubten verstreichen zu lassen, ohne sie zu erleben, jene nämlich, die wir mit einem Lieblingsbuch verbracht haben. Alles, was sie, wie es schien, für die anderen erfüllte und was wir wie eine vulgäre Unterbrechung eines göttlichen Vergnügens beiseite schoben: das Spiel, zu dem uns ein Freund bei der interessantesten Stelle abholen wollte; die störende Biene oder der lästige Sonnenstrahl, die uns zwangen, den Blick von der Seite zu heben [...] wenn wir heute manchmal in diesen Büchern von einst blättern, sie nur noch wie die einzigen aufbewahrten Kalender der entflohenen Tage sind, und es mit der Hoffnung geschieht, auf ihren Seiten die nicht mehr existierenden Wohnstätten und Teiche sich widerspiegeln zu sehen. (Proust 2001, 7 f.)

Auch in diesem Ausschnitt finden sich die Momente der Abgeschlossenheit und der Fülle des Erlebens angesichts der Lektüre wieder. Die mit den Büchern verbundene Erlebnisfülle ist zunächst auf das kindliche Erleben beschränkt; sie flieht mit zunehmendem Alter. Im Rückblick erscheint dieses Lesen, obwohl es damals nicht so wahrgenommen wurde, als Idealbild, eben weil es mit großer emotionaler Anteilnahme und Tiefe geschah. Es betraf den ganzen Menschen in seiner auch leiblichen Existenz; in der Metapher des „Eintauchens“ in ein Buch manifestiert sich diese Erfahrung auch sprachlich. Der Beginn einer solchen Leseerfahrung ist meist das Vorlesen; späteres Lesen erscheint bezüglich der emotionalen Tiefe defizitär im Hinblick auf das Vorlesen. Dennoch ist auch das kindliche Lesen (zumindest im Rückblick) durch solche symbiotischen Erfahrungen gekennzeichnet, die sich dann jedoch verlieren. Proust beklagt genau diesen Umstand und richtet am Beispiel der Figur Marcel das Leben nach dem Ziel der Wiedererlangung solcher Erfahrung aus.

Das lustvolle Lesen der Kindheit ist in lesebiographischer Hinsicht gut erforscht. Die meisten Publikationen warnen jedoch vor den Authentizitätsannahmen, die mit der Wiedergabe dieser Situationen verbunden sind. Oft wird im Rückblick ein Idealbild des Lesens konstruiert, um das als anstrengend oder in emotionaler Hinsicht als defizitär empfundene aktuelle Lesen zu legitimieren: „Die Erinnerung an das befriedigende, lustvolle kindliche Leseerlebnis vergegenwärtigt die biographisch wichtige und unzerstörbare Erfahrung, daß Lesen einmal eine Lustquelle war, und damit auch die Erwartung, daß es auch für den Erwachsenen so sein könnte.“ (Graf 1995, 113) Graf spricht in der Folge von der „Lesekonstruktion ‚lustvolle Kinderlektüre‘“, die sich als begrenzt erweise.⁸ Ein Festhalten an solchen mythischen Leseerwartungen führt nicht

⁸ Im Gegensatz zu Graf spricht Spinner dem kindlichen Lesen tatsächlich eine quasi mythische Komponente zu; dieses sei nämlich vom „syästhetischen Erleben“ (Spinner 1995, 86) in einer Art

zuletzt zu herben Enttäuschungen, zum Abbruch von Lesekarrieren oder zur Hinwendung zur Trivialliteratur, denn wie jede Lusterfahrung ist auch diese (und sei es auch nur eine nachträgliche Konstruktion einer Lusterfahrung) auf Kontinuierung ausgerichtet, d.h. dieses *Lusterlebnis* soll wiederholbar sein. Das lesende Kind „funktionalisiert“ (Graf 1980, 18) somit die Lektüre zum Lustgewinn; diese Lektüre ist eine „Lektüre der eigenen libidinösen Wunschnpotenziale“ (Eggert 1998, 40). Petra Wieler (1997) und Barbara Braun (1995) unternahmen Fallstudien zur Vorlesesituation und literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit mit dem Ergebnis, dass das Vorlesen der frühen Kindheit „in einer dyadischen Interaktionsform“ (Braun 1995, 229) stattfindet. Es wird damit in entwicklungspsychologischen Kategorien beschreibbar, denn es trägt einen „unverkennbaren Wunschbefriedigungscharakter“ (Messner / Rosebrock 1997, 29).⁹ Der Text werde zu einer Art „Ursubstanz“, vergleichbar mit der Mutter (ebd., 47; Messner / Rosebrock zitieren hier auch Schneider 1982). Historisch ausgerichtete Untersuchungen konzentrieren sich eher auf den von Graf angemahnten Konstruktcharakter der lustvollen Kinderlektüre. So zeigt Steinlein (1987, 19 ff.) auf, dass Leseerinnerungen wie beispielsweise die von Walter Benjamin (*Berliner Kindheit um 1900*) oder Karl Philipp Moritz (*Anton Reiser*) die kindliche magische Lesepraxis beschwören, die entweder symbiotisierend (Benjamin) oder ödipal (Moritz) gekennzeichnet ist.

Die „mythische Lesetheorie“ ist demzufolge in lesebiographischer Hinsicht durch die Konstruktion von Stimmlichkeit, Intimität (symbiotisierendes Lesen) und Lust gekennzeichnet. Einen weiteren Aspekt erwähnt indirekt Erich Schön bereits im Titel seiner Untersuchung *Der Verlust der Sinnlichkeit* (1987). Obwohl es bei Schön um eine die Leseerfahrungen betreffende historische Längsschnittstudie geht, sind seine Thesen in den vorliegenden Kontext integrierbar, denn sie gehen teilweise von anthropologischen Konstanten aus. So stellt Schön fest: „Lautes Lesen ist also eine Technik zur Steigerung des Rezeptionserlebnisses [sic!], und nicht zur Förderung des Sinnverstehens, sondern zur Erhöhung der sinnlichen Kraft des Leseindrucks.“ (Schön 1987, 109)¹⁰ Das Vorlesen wäre somit eine Form des Lesens, die das sinnliche Erleben in den Vordergrund rückt. Der Akt des Vorlesens ist immer auch ein Akt körperlicher Nähe und geteilter Körpererfahrung. Die Komponenten der Sinnlichkeit und der Emotionalität kennzeichnen den Akt des Vorlesens und den des lauten Lesens überhaupt. Erst mit dem stillen Lesen – so Schön – erlangt der kognitive Anteil des Lesens eine Dominanz über den sinnlichen. Klaus-Michael Bogdal (1999) stellt fest, dass die Sinnlichkeit des Lesens in erster Linie an dessen Stimmlichkeit – also an die Verlautung – gebunden ist. Auch bei Bogdal bilden somit Sprache und Schrift ein klares Gegensatzpaar, wobei die Schrift als Prinzip der Erstarrung in Opposition zur Stimme gedacht ist. Die Stimme, „Zeichen der Individualität“, „verstummt in der Schrift“ und kann erst „in der Deutung (wieder) zu Gehör gebracht werden“ (Bogdal 1999, 228): „Deutung

„einheitlichem Zustand“ (88) gekennzeichnet. So könne man mit einer „gewissen Berechtigung“ davon sprechen, das Kind habe „einen unmittelbaren Sinn für das Poetische“ (81).

⁹ vgl. zur Diskussion solcher psychoanalytischer Annäherungsversuche an das Lesen Kap. 1

¹⁰ Bei Schön steht dieses Zitat im Kontext der These von der Entsinlichung des Lesens durch das Verschwinden des lauten Lesens und die Hinwendung zum stillen Lesen.

als Re-Individualisierung der Schrift verwandelt ein Objekt, ‚das ist‘, in ein Subjekt, ‚das spricht‘“ (ebd., 229).

Es fällt auf, dass besonders genderspezifische Lesetheorien die Form des an Sprachlichkeit und Sinnlichkeit orientierten Lesens mit dem weiblichen Lesen verbinden. Die mütterlich gekennzeichnete Vorlesesituation weist bereits auf die Weiblichkeit des lauten Lesens hin. Frühe Untersuchungen wie die von Vollertsen und Wellner (1981) erschließen diesen Komplex in Ansätzen, indem sie auf die starre Trennung zwischen schulischer Lektüre (kognitiv und mit dem Leistungsprinzip verbunden) und privatem Lesen (sinnlich und identifikatorisch) hinweisen. Garbe (1996) und Rosebrock (1993, 1995) stellen dann eine Verknüpfung zwischen dem lustbetonten und evasorischen privaten Lesen und dem Prinzip Weiblichkeit und Mütterlichkeit her. Somit zeigen die lesebiographischen und -psychologischen Untersuchungen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Sprachlichkeit, der Stimmlichkeit, der Sinnlichkeit und der Weiblichkeit einer bestimmten Leseform (eben der „mythischen Lesetheorie“) auf. Diese Leseform – so die im Folgenden zu verifizierende Behauptung – ist eine im Hochkulturschema dominante, die sich auch im Interview mit Jennifer deutlich artikuliert.¹¹

Die „mythische Lesetheorie“ ist also eine subjektive Theorie, mit der der Rezipient dem Buch begegnet und die diese Begegnung durch vorbewusste Deutungsmuster vorstrukturiert. Die „mythische Lesetheorie“ ist von einem nostalgischen, am kindlichen Lesen orientierten Wunschbild gekennzeichnet. Dieses Ideal liegt im lauten und stimmlichen Lesen, das der Steigerung des sinnlichen Erlebens dient. Es ist ein Ideal, das sich der Idealvorstellung vom Wert der literarischen Sprache anähelt.

Wie bereits das Interview mit Jennifer zeigte, wird eine „mythische Lesetheorie“ der literarischen Sprache verschiedene Eigenschaften zuordnen. Die folgende Aufzählung beinhaltet einige solcher Eigenschaften: *Individualität*, *Organizität*, *Weisheit*, *Innerlichkeit* (Authentizität), *Verstehen* und *Eindeutigkeit*. *Individualität* bedeutet im vorliegenden Kontext den engen Bezug der Sprache zur Persönlichkeit des Sprechenden. Das Sich-im-Sprechen-vernehmen Derridas ist vor allem ein *Sich-im-Sprechen-vernehmen*, was bedeutet, dass die Präsenz des Gemeinten immer an das Individuum rückgebunden ist. Der Aspekt der *Organizität* radikalisiert diese Einsicht: Sprache wird hier als Einheit mit dem Leib des Sprechers und als aus dieser Leiblichkeit hervorgehend gedacht. Sprache kann somit sowohl als Produktion (im Sprechen und Schreiben) als auch als Rezeption (im Hören, Lesen und Verstehen) nur im Sinne eines mit Leiblichkeit, Wachstum und Entwicklung verbundenen Prinzips gedeutet werden.

¹¹ Die „mythische Lesetheorie“ steht so im Kontrast zur bekannten Lesetheorie von Norbert Elias (1997), der das Buch als Mittel im Zivilisierungsprozess verortet. Zivilisierung meint bei Elias die Dämpfung der Affekte durch Selbstkontrolle; zu diesem Zweck sei die Schrift im Zivilisationsprozess eingesetzt worden: „Das stärkere Verlangen nach Büchern innerhalb einer Gesellschaft ist an sich bereits ein sicheres Zeichen für einen starken Zivilisationsschub; denn die Triebverwandlung und -regulierung, die es sowohl erfordert, Bücher zu schreiben, wie sie zu lesen, ist in jedem Falle beträchtlich.“ (Elias 1997, Bd. II, 386) Die „mythische Lesetheorie“ ist gerade durch das Gegenteil gekennzeichnet, denn das Lesen bietet im Rahmen einer solchen subjektiven Theorie Fluchtlinien aus der entsinnlichten Welt. Vgl. zur Kritik an Elias' Lesetheorie auch Schön 1987, 289 f.; Messner / Rosebrock 1997, 38 ff.; Dörner / Vogt 1994, 110 ff.

Das Sich-im-Sprechen-vernehmen spielt sich demzufolge ganz im Innern des Sprechenden ab. Das so Ausgesprochene ist somit innerlich im Sinne von *authentisch*. Die Sprache, die der Individualität gehorcht, kann nicht anders als wahrhaft, der Wahrheit verhaftet sein. Diese Wahrheit jedoch ist keine rationale, wissenschaftliche oder objektive, sie ist eher *Weisheit*, also mit Erfahrung und Subjektivität verbunden. Sie macht sich nicht anheischig, Phänomene zu beschreiben und zu erklären, wie es die Naturwissenschaft tut; sie will eher deuten und verstehen, was den Menschen ausmacht. Sie will das Innere erfassen, den ganzen Menschen, sein persönliches Sein. Das Moment des *Verstehens* ist somit zentral, denn wenn ein „Ganzes des Sinns“ sich ausspricht, kann dies nur durch eine Verschmelzung des Eigenen mit dem Anderen nachvollziehbar werden. Indem das Prinzip Sprache an Authentizität und Individualität gekoppelt ist, ist es so auch an *Eindeutigkeit* orientiert. Ein letzter Aspekt ergibt sich aus den bereits genannten: Das Prinzip Sprache ist an die Verlautung gebunden. Ein Vertreter dieses Prinzips versteht Text als gesprochenen, ist also an der Sprachlichkeit, an der Stimmlichkeit und an der „musikalischen“ Dimension des Textes orientiert. Die genannten Aspekte der *Individualität*, *Organizität*, *Weisheit*, *Innerlichkeit* (Authentizität), *Verstehen* und *Eindeutigkeit* sind also als Ensemble immer auf diese sprachlich-stimmliche und musikalisch-phonetische Dimension des Textes bezogen. Sie stehen in *Wechselwirkung* mit dieser Dimension.

Hugo Aust kennzeichnet eine solche Sprachtheorie, die wesentlicher Bestandteil der „mythischen Lesetheorie“ ist, vor dem Hintergrund semiotischer Ansätze:

Während also dem Sinnentnahme-Konzept der Gedanke zugrunde liegt, daß Wort und Bedeutung sich in zwei unabhängig voneinander bestehende Einheiten trennen lassen, beruht die mythische Form des Sprachgebrauchs gerade auf der untrennbaren Einheit der beiden Bestandteile. [...] Wer in einer mythisch bestimmten Lebensform von der Überzeugung ausgeht, daß die Bedeutung im Zeichen liegt, gebraucht das Zeichen nicht in der Weise, daß er ihm die Bedeutung entnimmt; er würde nämlich im Akt der Entnahme gerade jene mythische Einheit aufbrechen, an die er selbstverständlich glaubt. (Aust 1983, 54)

Wie auch Bogdal (s.o.) geht Aust davon aus, dass Sinnentnahme (Deutung) heißt, „aus der geschriebenen Sprache die gesprochene zurückzugewinnen“ (ebd., 56). Die „mythische Lesetheorie“ ist auch hier durch „die Hochschätzung des lauten Lesens als der echten und eigentlichen Form des Lesens“ (57) gekennzeichnet. Das stimmliche und sprachliche Lesen ist ein Lesen, das das Phonem lautlich artikulieren will; es ist bis zu einem gewissen Grade also auch ein musikalisierendes Lesen.

Es stellt sich ferner die Frage nach der soziologischen Dimension dieser Lesetheorie. Davon ausgehend, dass Literatur ein Medium der „Selbstvergewisserung, der sozialen Gruppenbildung und gesellschaftlichen Schichtung“ (Dörner / Vogt 1994, 9) ist, scheint die mythische Lesetheorie zunächst außerhalb dieser drei Aspekte zu stehen. Sie ist individualistisch, natürlich, leiblich, organisch und somit auf den ersten Blick gerade kein Medium der Vergesellschaftung. Geht man jedoch davon aus – wie in der vorliegenden Studie –, dass subjektive Theorien von der Konstruktivität eines Ich- und Weltentwurfs gekennzeichnet sind, wird auch eine „mythische Lesetheorie“ einen Ort diesseits sozialer Grenzziehungen einnehmen. Kaspar Maases These von der Separierung der aktuellen Gesellschaft entlang des Umgangs mit populärer Unterhaltung (1994) bestätigt diese Annahme ebenso wie Bourdieus kultursoziologischer Ansatz.

Bourdieu spricht von einer „Illusion des unmittelbaren Verstehens“; in Wahrheit gehorche der Rezipient sozial definierten „Spielregeln“ (Bourdieu 1997, 160 f.): „Die Erfahrung des Kunstwerks als unmittelbar sinn- und werthaft ist ein Effekt der Übereinstimmung der beiden sich gegenseitig begründenden Seiten derselben historischen Institution: des gebildeten Habitus und des künstlerischen Feldes.“ (Bourdieu 2001, 455) Die Rezeption von Literatur ist somit ein Akt, der gesellschaftlich (habituell) vorgeprägt ist; die Unmittelbarkeit eines sinnlichen Verstehens wäre dann Bestandteil eines Deutungsmusters, das der gesellschaftlichen Positionierung dient.

Die vorgängigen Ausführungen konnten durch eine Diskussion lesebiographischer Theorieansätze ein Bündel von Merkmalen herausarbeiten, die auf die Orientierung an der Sprachlichkeit eines literarischen Werks und auf die „mythische Lesetheorie“ zutreffen. Die „mythische Lesetheorie“ ist von einem *nostalgischen*, am *kindlichen* Lesen orientierten *Ideal* begleitet. Dieses Ideal liegt ebenfalls im lauten und stimmlichen Lesen, das zur Intensivierung des *sinnlichen Erlebens* eingesetzt wird. Nicht zufällig sind die Fluchtpunkte einer von der „mythischen Lesetheorie“ bestimmten Lesehaltung in der Lyrik und der musikalisierten Sprache auszumachen. Auch diese Lesehaltung dient der gesellschaftlichen Positionierung und der Selbstvergewisserung. Auf diesen Umstand weist die Kultursoziologie hin, denn nach ihrer Grundannahme ist auch die „innerliche“ Rezeption von Literatur ein Akt, der gesellschaftlich (habituell) vorgeprägt ist.

Die Ergebnisse aus der Analyse von Jennifers Interview konnten diese kultursoziologischen Thesen bestätigen. Jennifers Lesen diene zumindest in Teilen der sozialen Positionierung, denn es zeigte sich, dass die Formulierung ihrer Lesetheorie immer wieder mit wertenden Kommentaren gekoppelt war. Jennifers Lesen war schon zu Beginn des Interviews auf Sinnlichkeit und Emotionalität hin abgestellt; die Bedeutung der mütterlichen Vorlesestunden wurde innerhalb der Analyse hervorgehoben. Jennifers Lesen ist als konzentriertes, ganz auf die innere Erfahrung hin ausgerichtetes Lesen beschrieben worden; Intensität und Körperlichkeit der Leseerfahrung drückte sich nicht zuletzt in der zentralen Metapher der „Empfänglichkeitsphasen“ aus. Ziel ihres Lesens war gerade nicht die bloße Unterhaltung; es ging ihr vielmehr um eine existenzielle Dimension und eine Stabilisierung ihrer Ich-Identität. Jennifers Lesen ist dominant an der Sprache eines Autors orientiert; die Sprache wird zum zentralen Bewertungskriterium für die Güte von Literatur. Die Sprache avanciert zum Medium, das Jennifer ein Verstehen ermöglicht. Dieses Verstehen ist in erster Linie ein emotional gefärbter Vorgang und meint das Hineinfühlen in einen Gegenstand, um es zu einer „Horizontverschmelzung“ kommen zu lassen. Auch hier geht es Jennifer also wieder um das innere Erleben und um einen Gefühlszustand, den sie schließlich besonders im Zusammenhang mit Hörspielkassetten beschreibt. Wie beim Vorlesen, ist es auch in diesem Fall besonders die Stimme des Erzählers, die die begehrten Gefühle hervorrufen kann. Die Tatsache, dass Jennifer die Märchen und Erzählungen darüber hinaus mit Liedern verknüpft, die sie in der Interviewsituation sogar anstimmt, zeigt, dass für sie die musikalisch-stimmliche Dimension des Textes tatsächlich entscheidend ist. Ihr Lesen ist von einem nostalgischen Ideal bestimmt, denn sie siedelt ihre wichtigsten und für ihr späteres Lesen als Orientierung dienenden Leseerlebnisse in der Kindheit an (Vorlesen,

Hörspiele). Somit erweist sich Jennifers Lesen als ein Beispiel für die Konstruktion einer mythischen Lesetheorie.

Zwei weitere Interviews, nämlich die bereits analysierten mit *Bernd* und mit *Tim*, können in vielerlei Hinsicht die am Beispiel Jennifers getroffenen Aussagen bestätigen. Da das Interview mit Bernd bereits ausführlich analysiert wurde, soll an dieser Stelle lediglich ein Verweis auf den Aspekt Sprache erfolgen, auf den Bernd am Ende des Interviews und im Nachgespräch näher eingeht:

I: Wie wichtig ist dir dein Ausdrucksvermögen in sprachlicher und auch in schriftsprachlicher Hinsicht, ist das sehr wichtig?

B: Ja, kann ich ganz klar so sagen, denn es hilft mir persönlich weiter und indem ich meine Sprache weiterentwickle, hab ich auch das Gefühl, dass ich meine Persönlichkeit weiterentwickle.

[im Nachgespräch erwähnt B., er würde gern noch von Thomas Mann Tristan und den Zauberberg lesen, die kenne er vom Namen her. Außerdem möchte er nicht, dass sein Leseverhalten vom PC auf das belletristische Lesen übergehe, ihn interessiert der Stil des Autors, bzgl. dessen er hofft, dass dieser auf seinen eigenen abfährt]

(Bernd, 7, 25 ff.)

Die abschließende Frage an Bernd nach dem persönlichen Stellenwert seines Ausdrucksvermögens versteht sich aus der Interviewsituation heraus: Es fiel während des Interviews auf, dass Bernd sich – anders als andere Informanten – um eine an Standardsprache und Schriftlichkeit orientierte Sprache bemühte. Seine Sätze wirkten wohl überlegt und grammatikalisch geordnet. Die Spontaneität der Mündlichkeit wollte Bernd eventuell zugunsten einer distinguierten Ausdrucksform unterdrücken. Die Antwort auf diese oben protokollierte Frage bestätigte den Eindruck: Bernd legt großen Wert auf seine Artikulationsfähigkeit und schult diese in Gesprächssituationen, indem er seine Sprache reflektiert handhabt. Relevanter als diese Auskunft erscheint nun aber die Begründung, die Bernd liefert: Sprache hilft ihm weiter, wie er es im Interview formuliert, und steht für ihn in direktem Zusammenhang mit seiner Persönlichkeit. Angesichts ihrer Kürze wirkt diese Auskunft wenig präzise; es stellt sich vor allem die Frage, was Bernd mit dem Prädikat „weiterhelfen“ verbindet. Zwei Möglichkeiten bieten sich an: Zum einen könnte die Charakterbildung gemeint sein (die Sprache als Mittel zur Selbstbildung), zum anderen aber auch das Vorrücken in der Leistungshierarchie der schulischen Bildung.

Die Satzkonstruktion zeigt jedoch, dass eher die erste Variante zutrifft, denn die Konjunktion deutet an, dass der zweite Teil der Begründung als Erläuterung des ersten Teils verstanden werden kann. So würde der Satz lauten: Sprache hilft weiter, weil durch ihre Weiterentwicklung auch die Persönlichkeit weiterentwickelt wird. Bernd etabliert so einen engen Zusammenhang zwischen der Sprachlichkeit und der Person eines Menschen. Dieser Aspekt erschien in Jennifers Interview nicht zentral, wenngleich auch sie der Sprache einen hohen Stellenwert beimaß. Wo Jennifer unter „Spra-

che“ immer die Sprache des Objekts, also des Werks verstand, geht Bernd, veranlasst durch die gezielte Frage, auf die Sprache des Subjekts ein. Letztlich geht es beiden aber um ähnliche Sachverhalte: Der hohe Stellenwert der Sprache ist in ihren subjektiven Theorien durch ein Idealbild von Person und Persönlichkeit begründet. Die Sprache bildet die Person; die Sprachlichkeit des Werks überträgt sich in ihren Strukturen und ihrem sprachlichen „Wert“ auf die Sprache der Person, auf den Sprechenden. Bernd betont diesen Sachverhalt im Nachgespräch: Thomas Mann möchte er lesen, weil der „Stil“ des Werks einen prägenden Einfluss auf sein eigenes Sprachvermögen hat. In dieser Begründung schießen Stränge zusammen, die das am Prinzip Sprache und am traditionellen Bildungsgedanken orientierte Deutungsmuster bestimmen: Die Persönlichkeit des Lesers wird durch die Sprache des klassischen Werks gebildet und geformt. Gleichzeitig verweist Bernds Auskunft auf die Distinktionsgewinne, die mit diesem Deutungsmuster verbunden sind: Er grenzt sich vom Lesen am Computer ab, denn dieses soll sein belletristisches Lesen und damit also auch seine Persönlichkeit nicht beeinflussen.

Tims Sprachvermögen erwies sich in der Interviewsituation als ähnlich reflektiert und geschult wie es bei Bernd der Fall war (vgl. Nachbemerkung im Interviewtext). Daher richtete ich an ihn eine ähnliche Frage wie an Bernd:

I: Ich habe den Eindruck, dass du großen Wert auf deinen mündlichen Ausdruck legst. Stimmt das?

T: Ja, ja, doch, ich bin nicht jemand, der einer konservativen Kulturkritik anhängt, dass die deutsche Sprache verloren geht mit der Zeit, aber auch, wenn ich mich für Fremdsprachen interessiere, bin ich jemand, der darauf Wert legt, dass man sich vernünftig ausdrückt, und dass man sich möglichst präzise auch ausdrückt, sich einigermaßen gewählt ausdrückt, weil ich der Meinung bin, dass es keine Veranlassung gibt, großkotzig zu sprechen oder Kraftausdrücke zu gebrauchen, dafür bin ich nicht der Typ. Ich fasse das auch nicht als modern auf, sich so auszudrücken, ich glaube, dass es durchaus auch eine moderne Sachlichkeit gibt.

[Tim spricht während des ganzen Interviews sehr fließend, mit auffällender Nähe zur geschriebenen Sprache] (Tim 8, 20 ff.)

Tims Begründung für seine Wertschätzung der Sprachkompetenz ist ähnlich gelagert wie die Bernds, wenngleich Tim seine Einstellung wesentlich deutlicher als Bernd aus der Abgrenzung heraus definiert. Vernunft, Präzision und Stil („gewählt ausdrücken“) sind die Kriterien, die er an Sprachkompetenz anlegt; diese konturiert sich in der Abgrenzung zum „Großkotzigen“ und zu den „Kraftausdrücken“ schärfer. Tims gesteigerte Sprachbewusstheit stellt sich somit – wie auch bei Bernd – als Zugewinn an sozialer Distinktionsmächtigkeit heraus. Diese erscheint zwar intellektualistisch verbrämt als Haltung „moderner Sachlichkeit“ und somit als nicht mit „konservativer Kulturkritik“ vereinbar, dennoch intensiviert Tim die Schärfe seiner Abgrenzung zum „Sprachmissbrauch“ durch die plötzliche Verwendung des umgangssprachlichen Ausdrucks „großkotzig“. Erstaunlich ist dabei, dass er im gleichen Atemzug die Verwendung von „Kraftausdrücken“ missbilligt. Dieser Widerspruch ist auf zweierlei Weise

erklärbar: Entweder ist Tims Abwertung des „Sprachmissbrauchs“ eine nur vorge-täuschte, die sich durch seinen eigenen „Sprachmissbrauch“ entlarvt, oder aber der Ausdruck ist bewusst gewählt, um den Grad seiner Abgrenzung dadurch zu erhöhen, dass er durch einen „unpassenden“ Sprachgebrauch provoziert. Beide Möglichkeiten weisen in die gleiche Richtung: Tims Intention ist es ganz offensichtlich, ein möglichst hohes Potenzial an Distinktion aus seiner Rede zu gewinnen. Dabei erscheint es als unwichtig, ob dieser Distinktionsgewinn nun berechtigt ist oder nicht; relevant ist die Tatsache, dass es eben um Distinktionsgewinne geht, und dass die Sprachlichkeit und Sprachkompetenz als Mittel eingesetzt wird, um diese zu erzielen.

Eine Zusammenfassung der im Kontext der Orientierung an der Sprachlichkeit des literarischen Werks und der „mythischen Lesetheorie“ getroffenen Aussagen kann im Rückgriff auf die Bestimmung des Bildungsbegriffs im Hochkulturschema (5.1.) erfolgen. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass die „mythische Lesetheorie“ lediglich ein heuristisches Instrument ist, um das, was in Deutungsmustern des Hochkulturschemas mit der Sprache verbunden ist, besser erfassen zu können. In Kapitel 5.1. war davon die Rede, dass die Kontingenzformel Bildung im Hochkulturschema zur Hierarchieverfestigung, zur Ausdifferenzierung und zur Selbstlegitimation dient und dass diese Kontingenzformel das Moment der Menschwerdung durch Bildung (besonders durch Sprache und Literatur) und den Rekurs auf das Inkommensurable der Bildungsgüter und des Bildungsprozesses erfasst. Kapitel 5.2. konnte nun anhand der Interviews mit Jennifer, Bernd und Tim belegen, dass die Sprache als ein wesentlicher Aspekt in diesen Legitimationszusammenhängen gewertet werden kann. In der auf die sprachlich-stimmliche und musikalisch-phonetische Dimension des Textes bezogenen Verstehenskompetenz des Hochkulturschemas zeigt sich eben dieser Rekurs auf das Inkommensurable des Bildungsprozesses. Durch ein Verstehen, das durch die Aspekte der Individualität, Organizität, Weisheit, Innerlichkeit (Authentizität), Verstehen und Eindeutigkeit ausgezeichnet ist, wird gerade die enge und unauflösbare Verbindung zwischen Werk und Leser betont. So kann das Werk auf den Leser „wirken“, ihn „formen“ und zu seiner „Menschwerdung“ beitragen. Die Vorlesesituation wird zu einem Idealbild, denn diese symbiotische Beziehung stellt die innere Verbindung zwischen Werk und Leser her. In den Interviews mit Jennifer, Tim und Bernd wird deutlich, dass mit der Orientierung an der Sprachlichkeit enorme Distinktionsgewinne möglich sind.

5.3. Ablauf und Instanzen der literarischen Sozialisation im Hochkulturschema

Aufgabe der vorgängigen Kapitel 5.1. und 5.2. war es, die Rolle des Lesers und des Lesens im Verhältnis zur Umwelt, also zur Gesellschaft und zur Kultur zu bestimmen. Es ging also um die sozialen Konventionen des Lesens. Dabei zeigte sich, dass das Lesen im Hochkulturschema von relativ starren Bildungskonventionen überformt ist. Der Bildungsbegriff, der das Lesen im Hochkulturschema motiviert, ist mit Gratifikations- und Aufstiegsenerwartungen verbunden. Im Verlauf des Kapitels 5.2. stellte sich heraus, dass dieser Bildungsbegriff in einem engen Zusammenhang mit der Rolle der Sprachlichkeit steht. Damit sind sowohl das laute und sinnliche Lesen, als auch die Einflüsse von der Sprache des Werks auf die eigene Sprachkompetenz gemeint. Besonders der letztere Aspekt zeigt, inwieweit die Bestimmung der Sprachlichkeit des Lesevorgangs mit den sozialen Konventionen des Lesens zu tun hat, denn die Hoffnungen auf eine Verbesserung der Sprachkompetenz durch das Lesen entspricht weniger intrinsischen Motivationen als vielmehr den Rollenerwartungen bestimmter Milieus, denen die Informanten zugehören (wollen). Das vorliegende Kapitel 5.3. wird genau diesen Prozess des Hineinwachsens in ein Milieu präzisieren. Nachdem es also in den vorgängigen Kapiteln um die Bildungserwartungen und -inhalte ging, versucht das vorliegende Kapitel, die Mechanismen der in der Sozialisation verlaufenden Anpassungsprozesse mit Bezug auf das Lesen näher zu bestimmen.¹ Zu diesem Zweck ist es unerlässlich, die an diesem Prozess beteiligten Subjekte und Gruppen (die Sozialisationsinstanzen) in ihren Wirkungen auf das Individuum zu charakterisieren. Dies sind das Sozialisationssubjekt selbst, die Familie, die Schule und die peer-group. Dem Alter der Informanten und der Zielsetzung der Studie entsprechend, steht also die sekundäre Sozialisation (die *Akkulturation* im Gegensatz zur *Enkulturation* innerhalb der primären Sozialisation) im Zentrum der Erörterungen. Zwei Interviews fungieren als Beispiele (*Kathrin* und *Tanja*). Es wird sich zeigen, dass diese beiden Interviews als exemplarisch gelten können für einen Prozess der Selbstsozialisation hin zum schulisch vermittelten Hochkulturschema und den damit verbundenen Bildungserwartungen. Die Rolle der Familie erscheint dem gegenüber geschwächt.

5.3.1. Kathrin: Auf dem Weg zum Erwerb „literarischer Bildung“

Kathrins Narration ist eine der interessantesten des gesamten Konvoluts. Sie zeigt exemplarisch auf, wie eine literarische Sozialisation verläuft, die es sich zum Ziel setzt, literarische Bildung zu erwerben und sich damit als dem Hochkulturschema zugehörig zu kennzeichnen. Auffällig ist dabei, dass diese literarische Sozialisation gerade nicht als äußerliche Prägung durch Sozialisationsinstanzen verläuft, sondern durch Kathrin selbst gesteuert und gelenkt wird, die mit großem Ehrgeiz und klaren Zielsetzungen an sich und ihren Zielen arbeitet.

¹ Entsprechend wird die Analyse von Deutungsmustern in diesem Kapitel eine untergeordnete Rolle spielen.

Das folgende Interview mit *Kathrin* wurde am 22. 6. 2004 in einem separaten Raum einer Gaststätte aufgezeichnet. Kathrin ist zum Zeitpunkt des Interviews eine 19jährige Abiturientin mit einem hervorragenden Notenschnitt. Kunst, Philosophie und Deutsch sind ihre bevorzugten Fächer; sie plant ein Germanistikstudium in Kombination mit einem der beiden anderen Fächer. Sie ist in ihrer Freizeit und auch im schulischen, außerunterrichtlichen Kontext äußerst aktiv und engagiert sich besonders in sozialen Bereichen. Der familiäre und soziale Hintergrund ist als nicht-akademisch und eher technisch orientiert zu kennzeichnen. Kathrin war mir schon vor dem Zeitpunkt des Interviews bekannt, daher bedurfte es keiner vertrauensbildenden Vorphase. Sie präsentierte sich im Interview als natürlich, aufgeschlossen und extrovertiert, erzählte umfassend, flüssig und zusammenhängend von ihren Erinnerungen. Ihre Erzählungen wurden von einer lebhaften Mimik und Gestik unterstrichen.

Der folgende Ausschnitt aus dem Interview beinhaltet die narrative Phase des Beginns. Diese wird unterbrochen durch eine (ungeschickt platzierte²) Frage des Interviewers, die Kathrin jedoch nur kurz beantwortet, um dann in ihrer Erzählung fortzufahren.

I: Denk bitte zurück, an dein bisheriges Leben, und erzähle mir, möglichst ausführlich, von allen Erinnerungen, die du hast, aus deiner Kindheit, aus deiner Jugend, die mit dem Lesen zu tun haben!

K: Mhm. Also angefangen hat das glaub ich mit dem Lesen gar nicht, dass ich selbst gelesen hab, sondern ähm, ich kann mich ganz gut dran erinnern, wir ham zwei ganz große Bilderbibeln, also so richtige Wälzer, mit, also nicht so Kinderbibeln, sondern richtige Bilderbibeln. Und ähm, daraus hat mein Vater mir immer vorgelesen. Da hab ich besonders gerne die Gleichnisse, hab ich gemocht. Die mochte ich besonders gerne. Und so hat das eigentlich angefangen. Sonst ham mir meine Eltern mir glaub ich nicht so viel vorgelesen. Weiß ich gar nicht, auch Bilderbücher, hatt ich nicht so viele. Ich hab Sachen, so Lieblingsbücher, so eins, Fenzli heißt das. Und das handelte von einem, kleinen Tier, keine Ahnung, konnt man nicht definieren, also auch so ne Art Bilderbuch, aber mit Unterschriften schon. Ähm das is, die mochte keine Marmelade und so, keine Ahnung, solche Bücher halt. Und ähm, ja da kann ich mich auch noch an ziemlich viele erinnern, eigentlich, zum Beispiel mit den Fröschen Das ist mein Stein, das warn so Geschichten wo man lernen sollte, ähm, ja, dass man nicht alles, also nicht alles sagt, sondern teilen und all solche Sachen. Und ähm, ja und dann ist das irgendwann, also ich hab schon ziemlich früh glaub ich gelesen, also in der Grundschule, ich hab vorher immer schon gelesen, hab gesagt, Papa darf ich nicht schon ma die nächsten Seiten lesen im Lesebuch, obwohl die eigentlich noch nicht auf war. Und mit nem neuen Buchstaben oder so, das warn ja immer so Abschnitte, und hab dann immer schon recht schnell versucht, da weiter zu kommen. Und dann hab ich irgendwann, also da kann ich mich am ehesten dran erinnern, ja mit den Karl May

² Die Frage provoziert keine weitere Narration, sondern eine Argumentation. Sie unterbricht also eher den Erzählfluss, anstatt ihn zu fördern. Insofern kann der weitere Interviewverlauf als glücklich bezeichnet werden, denn Kathrin lässt sich in ihrer Erzählung dadurch nicht stören.

Büchern angefangen. Also auch wenn das aber lustig klingt, aber die hab ich wirklich, die hab ich verschlungen. Die hab ich auch in der, äh ich glaub in der zweiten Klasse oder so, hab ich dann schon die Karl May Bücher gelesen. Und eben, klar, diese typischen Sachen, Astrid Lindgren, und ähm, Michel aus Lönneberga, weiß nich, was es alles so. Pippi Langstrumpf hab ich nich so sehr gelesen, aber zum Beispiel Kinder aus Bullerbü, die mochte ich total gerne. Und Madita und, ja also so die Bücher halt. Und ähm, aber eigentlich Karl May hab ich am liebsten gelesen und auch am längsten, und da hab ich auch eigentlich, versucht, also was mir in die Finger gekommen ist, hab ich halt so versucht, zu kriegen, und hab's auch total gerne gelesen. Ja und dann irgendwann kam, [überlegt]... das war aber schon fast äh in der fünften, dazwischen fehlt mir irgendwie so was, ich weiß gar nich, was ich so Ende der Grundschule gelesen hab, aber das wird wahrscheinlich auch noch die Karl May Zeit gewesen sein. Da hab ich dann ähm, ja da kamen diese Bücher, diese Als Hitler das rosa Kaninchen stahl und so, also die ham erst, erst fand ich das doof, also ich weiß noch ganz genau, ich glaub, bei wem hat ich denn da, bei Frau XXX oder, ich glaub. Ja auf jeden Fall ham wir das da gelesen, und ähm, eigentlich fand ich das doof, aber ich hatte ne Freundin, die hat bei mir gegenüber gewohnt, und die war ne Klasse höher, und die hatten dann schon andre gelesen, und dann, komm lies es doch mal, und immer hin und her, und dann hab ich es doch gelesen und hab mich irgendwie drauf eingelassen, und hab dann auch, da gabs ja so Nachfolgebücher noch von, noch zwei Bände oder so, ich weiß nich mehr genau, wie die hießen. Und so bin ich dann so an diese, ja sozusagen Problemliteratur gekommen. Also, und hab dann jetzt angefangen, so Outsiders und äh, weiß nich, diese ganzen, diese Jugendbücher, wo man, jetzt im Nachhinein denk ich, das sind so Bücher, Kind fang nich an zu klauen!, Kind fang nich an, magersüchtig zu sein! Weiß ich nich, also solche. Und eben diese ganze Nazi-literatur. Ja, und das wurd mir aber irgendwann doch ähm, zu plump, vor allem weil sich das so wiederholt hat, also man hat ja in der Schule dann ständig immer wieder, also Dann eben mit Gewalt, und ah, da ich mich ja eh so drüber aufgeregt und, kamen immer mehr davon, und das fand ich halt irgendwie uncool irgendwann. Und dann hab ich angefangen ähm, mich an schwierige Bücher glaub ich dran zu machen, also, zum Beispiel in der neun hab ich ja schon Das Foucaultsche Pendel versucht zu lesen, wobei ich auch sagen muss, dass das sehr schwer war und dass ich mich da durchgequält, und, aber das, hab ich dann auch schon durchgelesen. Oder der Der Name der Rose, weil mich das Mittelalter zu der Zeit ziemlich interessiert hat, also da hab ich auch viel so diese, ähm, Die Säulen der Erde oder solche Bücher gelesen. Also wo es immer so, ja irgendwas mit Mittelalter, und so was. Und aber nich diese Fantasy-Sachen, also die eigentlich nich so. Da hab ich mich gar nich dran getraut. Mhm, ja und dabei hab ich dann eigentlich, bin ich weiter so in die Richtung gegangen. Umberto Eco fand ich war dann, hab ich ziemlich gerne gelesen. Und ähm, ja dann hat ich irgendwann son Trip, dass ich, also dass ich so, bevor das so mit dem Kanon so in unserer Schule hat, dass ich mir selber gesagt hab, so jetzt musst du mal anfangen, die Klassiker zu lesen, und dann ist das so mit Schatzinsel, und ähm, Robinson Crusoe und ähm, das hab ich total, also eins von meinen Lieblingsbüchern war auch äh immer Der Graf von

Monte Christo, das hab ich glaub ich fünfmal oder so gelesen. Das fand ich total klasse. Ähm, hab ich auch immer, weiß ich nich, total spannend einfach und so, und dann hab ich versucht, die alle zu lesen, oder Der Schimmelreiter, und so was alles. Ähm. Aber trotzdem nebenbei hab ich dann immer noch diese, eben Umberto Eco und so weiter gelesen. Also dann hab ich dann Der Name der Rose, weil ich den Film auch so mochte, und ähm, hab da weiter gelesen. Und da kam eigentlich son, dass ich weniger gelesen hab. Ich weiß nich, das muss so, elfte, zwölfte, wird's gewesen sein. Weil da war einfach irgendwie nich die Zeit, da war ich da hab ich ziemlich viel Stress und so gehabt und hab relativ wenig gelesen, da hab ich abends eher dann so zum Fernseher, gegriffen, anstatt halt zu lesen. Ja und dann, jetzt so zuletzt solche Sachen wie ähm Heinrich Böll, hab ich gelesen, also... [überlegt] mhm, ich weiß gar nich. Momentan fang ich wieder an, son bisschen mehr zu lesen, weil ich eben mehr Zeit hab. Aber ähm, was ich noch total, also ich weiß noch eins, was mich wirklich geprägt hat, war auch noch Das doppelte Lottchen, das hab ich auch, fünf oder sechs Mal gelesen, und auch ziemlich spät noch, wo das eigentlich schon, wo man sagt, das liest man dann nich mehr in dem Alter, also, wo ich schon eigentlich älter war. Aber wo ich dann immer sagte, ach das kannste ja mal wieder, mal wieder rausholen und mal wieder lesen. Ja, und jetzt zuletzt hab ich gelesen äh Trügerisches Licht der Nacht von Prada, glaub ich, heißt der. Das fand ich nich so gut. Ja. Ich weiß nich, also... [überlegt] ich fand zum Beispiel diese, als ich versucht hab, diese Klassiker zu lesen, fand ich zum Beispiel den Zauberberg und so was nie so toll, also ich mag zum Beispiel Mann glaub ich überhaupt nich, und... Ja, weiß ich nich, da so mehr die, was so in diese Postmoderne-Richtung...

I: Warum hast du angefangen, die Klassiker zu lesen?

K: Ja, ehrlich gesagt, weil ich gedacht hab, du musst jetzt ma, du hast jetzt immer nur so, so Karl May und son Kram gelesen, jetzt musst du mal anfangen, richtig äh. Die muss man gelesen haben. Das war son Gefühl, die muss man gelesen haben. Und das warn eben für mich halt so Sachen wie Die Schatzinsel und Robinson Crusoe und ähm. Dann hab ich angefangen, Tausend und eine Nacht zu lesen, also Märchen dacht ich, muss man auch, also und ähm [lachen], ja. Die sind wirklich schwer zu lesen, also wenn man die, also die Märchen, das sind ja nich diese einfachen Sindbad-Geschichten, sondern richtig mit Gedichten ellenlang dazwischen, und ich dachte, ah, nein. Aber ich hab's, hab mich dann doch immer versucht, da durchzuschlagen und ähm. Weil ich irgendwo das Gefühl hatte, so, jetzt musst du mal was Richtiges lesen, nicht nur diese, das war ja ungefähr die Zeit nach, als ich aufgehört hab, diese Problem-Jugendbücher da zu lesen. Wo ich dann das Gefühl hatte, da musst du mal jetzt was Richtiges, nicht nur so, ich weiß nich, ich hab das auch viel an Seitenzahlen festgemacht. Also für mich war das so, ich hab damals ja Karl May gelesen, es warn ja immer so Wälzer, also vierhundert, fünfhundert Seiten. Und dann kamen diese, ja hundert, hundertzwanzig, zweihundert Seiten Hefte immer, und das war mir dann irgendwann zu einfach, das war, das hat sich alles wiederholt, es war immer dasselbe Schema. Ein Jugendlicher, der irgendwie n Problem hat und da, palaber, palaber, palaber. Und das war irgendwann, keine Ahnung, und irgendwann wollt ich dann, so hatt ich so das Ge-

fühl, was Richtiges, was, wo man sagen kann, ich hab jetzt, so gelesen. Also ich weiß nich, ich hatte auch so ganz früh, halt jetzt nich mehr so viel von, aber von meiner Oma, das gabs mal bei Otto, son Bücher-Paket, wo zwölf Jugendbücher, also alles gabs aufgeteilt in Jungen und Mädchen. Das sind so ganz ganz fürchterliche Übersetzungen von ähm, keine Ahnung, also ich hab natürlich die Jungendbuchreihe genommen, ja klar. Da war ja auch Robin Hood und äh keine Ahnung, Black Beauty oder auch n paar Poe Sachen drin und so. Oder, wie heißt das denn, Oliver Twist und so was und, ich glaub, also wenn ich das jetzt angucke, denk ich immer, oh Gott, aber das war, oder Ben Hur, dann konnt ich sagen, ich hab ja Ben Hur gelesen und. Also das war für mich wirklich so, und ich fand die wahnsinnig spannend und ich hab die auch zig mal durchgelesen, obwohl das warn auch immer so kleine Heftchen, aber. Und irgendwann hab ich dann ma gesagt, die sind zu einfach, und war ja auch noch mit Bildchen drin und so, jetzt musst du mal anfangen, die richtigen, das war zum Beispiel auch, so hat das glaub ich angefangen, Robinson Crusoe war da auch drin, aber in so ner anderen Form, da war das ne Familie, die auf der Insel gestrandet war. Also so auf Kinder eben gemacht. Ja und ich hab dann gedacht, so, und dann sagte mein Papa mir irgendwann, das ist ja gar nich, ich hab das oben im Schrank stehen, das richtige. Ja, und dann hab ich angefangen, den richtigen zu lesen. Ich fand den auch, muss ich sagen, wesentlich besser. Aber das war auch immer schon n Problem bei uns, also ich hab, ich war nich so der, ich bin nicht in die Bücherei gegangen oft oder so, in die Kinderbücherei zwar schon, aber später dann nich mehr. Weil das war einfach son Wust, da konnt ich nichts viel mit anfangen, da war nich so. Kinderbücherei war's zwar nich mehr, aber in den Romanen kannt ich mich nicht aus, da hätt ich eins genommen und hätt nicht gewusst, was mich da so erwartet. Und da hab ich irgendwann vorm Bücherregal gestanden und gesagt, Papa, was ist denn noch gut davon? Aber irgendwann hat ich das dann alles durch, und das warn so Sachen, die ham da zig Chemie- und Physikbücher und so was stehn, aber eben keine Romane, nichts, was mich interessiert hätte, was spannend gewesen wäre. Ja und dann hab ich halt gedacht, ok, dann jetzt fängst du halt an, äh, Sachen von denen du mal gehört hast, und das sind ja am ehesten dann diese Klassiker eben. Also wirklich dann, ja was ich schon gesagt hab. Und dann hab ich gedacht, fängs mit denen an. Und dann ging das ja auch los mim Zauberberg, also da hab ich mir wirklich, also sonst hab ich immer versucht, jedes Buch durchzulesen, ich hab auch nich, oder selten, parallel gelesen. Ich hab ein Buch immer zu Ende gelesen. Und ähm, aber den Zauberberg, also der hat mich echt, den konnt ich nich lesen, seitdem mag ich Thomas Mann auch nich mehr. Dann hab ich Heinrich Mann noch probiert, mit dem Untertan, aber der hat mich auch gelangweilt, also, bin ich nich so hinter gekommen. Ja und dann is es eben eher so, in letzter Zeit hab ich auch viel so englische Sachen gelesen, also einfach um n bisschen wieder im Englisch drin zu bleiben, so Clockwork Orange auf Englisch, oder ähm, so ganz einfache Sachen, wie Agatha Christie, oder so was. Einfach um n bisschen, drin zu bleiben. Aber das ist ja dann n anderes Lesen, ist ja mehr so zum Zweck, also, um in der Sprache drin zu bleiben, aber nicht weil ich... ja.

1. Die Identifizierung der Weil- und Um-zu-Motive fällt bei Kathrin weniger schwer als beispielsweise im Falle Bernds. Dies hängt mit unterschiedlichen Erzählstilen zusammen: Kathrins Erzählweise ist eher als reihend zu bezeichnen, wohingegen Bernd eher verschachtelt und „hypotaktisch“ erzählt. Dem entsprechend wirkt Bernds Erzählung innerhalb der Analyse auch eher als Konstruktion und als eine auf ihre Logizität und Stimmigkeit geprüfte Selbstpräsentation. So ergab sich bei Bernd eine recht ausgreifende Möglichkeit zur polythetischen Relativierung der monothetischen Perspektive (wie auch bei Tina und Tim). Schon bei Jennifer zeigte sich, dass diese polythetische Relativierung es in vielen Fällen mit zahlreichen Unstimmigkeiten und Ambivalenzen zu tun hat und somit nur vorsichtig formuliert werden kann. Kathrins Interview ist ähnlich gelagert: Die Selbstpräsentation erscheint schlüssig und nur an wenigen (auch sprachlichen) Inkonsistenzen kann eine polythetische Relativierung angreifen. Kathrin beginnt die Schilderung ihrer Leseerinnerungen wie die meisten Informanten mit der Vorlesesituation. Dieses Lesen ist von einer wechselseitigen Einflussnahme von Text und Bild gekennzeichnet (Bilderbibel, Bilderbücher). Schon an diesen einleitenden Passagen fällt auf, was sich im weiteren Verlauf mehr und mehr bestätigt: Kathrins Erzählung ist von einem dominanten Ich bestimmt. Sie benutzt an keiner Stelle das ausweichende „man“ und passivische Konstruktionen sind sehr selten. Sie präsentiert sich als aktivisch und als Organisatorin ihrer Biographie. Sie wählt ihre Lektüre selbstbestimmt und geht Empfehlungen anderer nur prüfend nach. Die Familie tritt in Gestalt des Vaters nur an wenigen Stellen auf und schaltet sich nicht aktiv in das Geschehen ein. Eine Ausnahme bildet die Schilderung der Vorlesesituation, denn der Lesende ist hier gerade der Vater. Es fällt auf, dass die Vorlesesituation nur in aller Kürze Eingang in die Erzählung findet: „Und ähm, daraus hat mein Vater mir immer vorgelesen. Da hab ich besonders gerne die Gleichnisse, hab ich gemocht. Die mochte ich besonders gerne. Und so hat das eigentlich angefangen. Sonst ham mir meine Eltern mir glaub ich nicht so viel vorgelesen. Weiß ich gar nicht, auch Bilderbücher, hatt ich nicht so viele.“ Besonders durch die Wiederholung („hab ich gemocht“ – „mochte ich gerne“) erscheint Kathrin als die Agierende und das Vorlesen Organisierende. Es entsteht der Eindruck, der Vater läse, was ihr gefällt und was sie sich aussucht. Schon der nächste Satz bestätigt diesen Eindruck, denn sie gibt an, die Eltern hätten nicht viel vorgelesen. Der Vater erscheint dann noch einmal eingebettet in ein (implizites) Weil-Motiv: „Und ähm, ja und dann ist das irgendwann, also ich hab schon ziemlich früh glaub ich gelesen, also in der Grundschule, ich hab vorher immer schon gelesen, hab gesagt, Papa darf ich nicht schon ma die nächsten Seiten lesen im Lesebuch, obwohl die eigentlich noch nicht auf war.“ *Weil* Kathrin früh lesen konnte, wollte sie „die nächsten Seiten lesen“. Ähnlich wie im Fall des Vorlesens ist Kathrin auch hier wieder diejenige, die ihren Leseprogress gestaltet, denn sie möchte die nächsten Seiten lesen, nicht Eltern oder Lehrer motivieren sie. Der Vater reagiert lediglich auf ihre Wünsche. Ein Blick auf Kathrins Begründungen für ihre Buchwahl und für ihr extensives und selbstbestimmtes Lesen unterstützt den Eindruck eines dominanten und gestaltenden Ichs. Sie liest, was sie mag; so wiederholt sie bereits im Verlauf der ersten Sätze des Interviews viermal eine Variation des Satzes „das mochte ich total gern“. Sie verknüpft diese Formulierung meist mit einem Weil-Motiv, so zum Beispiel im folgenden Fall: „Pippi Langstrumpf hab ich nicht so sehr gelesen, aber zum Beispiel Kinder aus

Bullerbü, die mochte ich total gerne. [...] Und ähm, aber eigentlich Karl May hab ich am liebsten gelesen und auch am längsten, und da hab ich auch eigentlich, versucht, also was mir in die Finger gekommen ist, hab ich halt so versucht, zu kriegen, und hab's auch total gerne gelesen.“ Sie liest Karl May und „Wir Kinder aus Bullerbü“ von Astrid Lindgren, weil sie diese Bücher so gern mag. Sie präsentiert sich also gerade nicht als außengeleitet, sondern als selbstbestimmt. Diese Bücher werden nicht als Empfehlungen von Bekannten oder Lehrern oder als von den Eltern oktroyiert ausgegeben. Sie wählt die Bücher selbst aus, lediglich ihrem Geschmack folgend. Ihre Selbstbestimmtheit erscheint noch deutlicher in Verbindung mit einem weiteren Weil-Motiv. Nun geht es tatsächlich um ihren Umgang mit einer Buchempfehlung einer Freundin: „Ja auf jeden Fall ham wir das da gelesen, und ähm, eigentlich fand ich das doof, aber ich hatte ne Freundin, die hat bei mir gegenüber gewohnt, und die war ne Klasse höher, und die hatten dann schon andre gelesen, und dann, komm lies es doch mal, und immer hin und her, und dann hab ich es doch gelesen und hab mich irgendwie drauf eingelassen, und hab dann auch, da gabs ja so Nachfolgebücher noch von, noch zwei Bände oder so, ich weiß nich mehr genau, wie die hießen.“ Es geht an dieser Stelle um die von Kathrin als „Problemliteratur“ etikettierte Jugendliteratur, von der sie sich im weiteren Verlauf distanziert. Obwohl sie diese Art von Literatur zunächst nicht gutheißt, liest sie sie dann doch recht extensiv, weil die (ältere) Freundin ihr die Empfehlung ausgesprochen hat. Auch diese Passage wird zum Beispiel für ein selbstbestimmtes Lesen: Kathrin lehnt die Problembücher zwar ab, liest sie dann aber doch, allerdings erst nach einigem „[H]in und [H]er“. Ihre kritische Haltung gegenüber der Einflussnahme anderer auf ihr Lesen zeigt sich an dieser Stelle deutlich, denn offensichtlich brauchte die Freundin eine Weile, um Kathrin überreden zu können. Auch das relativierende „irgendwie“ zeigt, dass Kathrin sich im Normalfall auf diese Bücher gar nicht erst „einlassen“ würde, sie also beispielsweise nur der Freundin zum Gefallen lesen würde.

Sie distanziert sich vom moralisierenden Duktus der Jugendliteratur („Kind fang nich an zu klauen!, Kind fang nich an, magersüchtig zu sein!“), weil ihr „das [...] aber irgendwann doch ähm, zu plump [wurde], vor allem weil sich das so wiederholt hat, also man hat ja in der Schule dann ständig immer wieder, also Dann eben mit Gewalt, und ah, da ich mich ja eh so drüber aufgeregt und, kamen immer mehr davon, und das fand ich halt irgendwie uncool irgendwann“.³ Um ihren Sprung zur Literatur für Erwachsene zu erläutern, nutzt Kathrin im folgenden Satz ein Um-zu-Motiv: *Um sich von der Problemliteratur für Jugendliche zu distanzieren*, beginnt sie, sich „an schwierige Bücher dranzumachen“. Sie nennt vor allem die Romane *Ecos*. Dieser Übergang erscheint in Kathrins Selbstdarstellung wiederum als rein selbstbestimmt. Nicht nur, dass sie die Problemliteratur „plump“ und „uncool“ findet, sie sich also von der Schule, die diese Literatur im Unterricht behandelt, abheben möchte, darüber hinaus beginnt sie (etwa in der neunten Klasse) klassische Jugendliteratur aus eigenem Antrieb heraus zu lesen. Die Begründung für dieses Verhalten bettet sie in ein Weil-Motiv ein: Sie liest *Die Schatzinsel*, *Robinson Crusoe*, *Der Schimmelreiter* und *Der Graf von*

³ Kathrin bezieht sich auf den Jugendroman *Dann eben mit Gewalt* von Jan de Zanger, in dem es um Probleme von Schülern mit Fremdenhass und Nationalsozialismus geht.

Monte Christo, weil sie sich „selber gesagt“ hat, „so jetzt musst du mal anfangen, die Klassiker zu lesen“. In der Regel wäre an dieser Stelle eine andere Begründung zu erwarten: Besonders die Lektüre kanonischer Literatur wird in den anderen Interviews (Bernd, Jennifer, Tim, Tina) als durch äußere Einflüsse motiviert ausgegeben. Meist sind es Lehrer oder Eltern, die solche Empfehlungen aussprechen. Kathrin allerdings legt offensichtlich Wert darauf, dass „sie selber sich gesagt hat“, diese Art von Literatur müsse gelesen werden. Das extreme Maß an Selbstbestimmtheit, das besonders in dieser Passage zum Ausdruck kommt, führte in der Interviewsituation zu der Nachfrage nach den Gründen für diesen Wandel im Leseverhalten. Innerhalb der nachfolgenden Argumentation, die allmählich wieder zu einer Narration wird, baut Kathrin ihre Begründung aus: „Ja, ehrlich gesagt, weil ich gedacht hab, du musst jetzt ma, du hast jetzt immer nur so, so Karl May und son Kram gelesen, jetzt musst du mal anfangen, richtig äh. Die muss man gelesen haben. Das war son Gefühl, die muss man gelesen haben. Und das warn eben für mich halt so Sachen wie Die Schatzinsel und Robinson Crusoe und ähm. Dann hab ich angefangen, Tausend und eine Nacht zu lesen, also Märchen dacht ich, muss man auch, also und ähm [lachen], ja. Die sind wirklich schwer zu lesen, also wenn man die, also die Märchen, das sind ja nich diese einfachen Sindbad-Geschichten, sondern richtig mit Gedichten ellenlang dazwischen, und ich dachte, ah, nein. Aber ich hab’s, hab mich dann doch immer versucht, da durchzuschlagen und ähm. Weil ich irgendwo das Gefühl hatte, so, jetzt musst du mal was Richtiges lesen, nicht nur diese, das war ja ungefähr die Zeit nach, als ich aufgehört hab, diese Problem-Jugendbücher da zu lesen. Wo ich dann das Gefühl hatte, da musst du mal jetzt was Richtiges, nicht nur so, ich weiß nich, ich hab das auch viel an Seitenzahlen festgemacht.“ In dieser zentralen Passage sind die wesentlichen Motive, die Kathrins Lesen bestimmen, gebündelt enthalten. In sprachlicher Hinsicht fallen besonders die vielen Wiederholungen ins Gewicht, mit denen sie versucht, ihre Gefühle und Motivationen zu beschreiben. Alle Wiederholungen kreisen um das zentrale Weil-Motiv des ganzen Interviews: Kathrin beginnt, Klassisches und Kanonisches zu lesen, *weil sie das Gefühl hat, etwas „Richtiges“ lesen zu müssen*. Mit diesem Gefühl geht die Abwertung des bisher Gelesenen einher: „Karl May und son Kram“ und „diese Problem-Jugendbücher da“ sind nun nicht mehr das Niveau, auf dem sie lesen möchte, das zeigen die pejorativen Formulierungen deutlich.

Innerhalb der Staffelung der Weil-Motive fällt an dieser Stelle des Interviewtextes ein klarer Wandel auf: Begründete Kathrin die Wahl ihres Lesestoffs bislang immer mit ihrer emotionalen Affinität („mochte ich total gerne“; „hab ich am liebsten gelesen“; „total gerne gelesen“), so sind alle folgenden Weil-Motive eher rationalen Kriterien untergeordnet. Es muss „das Richtige“ sein, etwas, das „man lesen muss“.

Ansatzweise deutet sie Definitionen dessen an, was für sie „das Richtige“ ist: Dazu gehören beispielsweise Kenntnisse in mehreren Gattungen (hier: Märchen). Die Art von Anspruch, die Kathrin sucht, macht sie daran fest, dass etwas „schwer zu lesen“ ist, „mit Gedichten ellenlang“. Auch bei Kathrin taucht – wie bei Bernd und Jennifer – nun das Motiv des Durchhaltens auf; sie muss sich „da durchschlagen“. Die Verwendung dieser Metapher verweist auf den agonalen Charakter, den die Begegnung mit dem kanonischen Werk nun annimmt. Bemerkenswert erscheint, dass der Bildungsauftrag nicht oktroyiert, sondern selbst gewählt ist, dass also das „Sich-Durchschlagen“

eine Form von Prinzipientreue gegenüber sich selbst und den selbst gewählten Aufgaben ist. Kathrin relativiert im Rückblick diese Art des Lesens an mehreren Stellen; beispielsweise direkt zu Beginn der zitierte Passage („Ja, ehrlich gesagt“). In illokutionärer Hinsicht wäre diese einleitende Bemerkung als Entschuldigung zu klassifizieren – offensichtlich also eine Entschuldigung für das damalige, aus heutiger Sicht als falsch bewertete Verhalten. Auch das Auflachen, als sie die Selbstverpflichtung zur Märchenlektüre erwähnt, erscheint als ein solcher relativierender Kommentar zu ihrem jugendlichen Leseverhalten. In diesem Zusammenhang ist auch der letzte Satz der oben zitierten längeren Passage aufschlussreich: „ich hab das auch viel an Seitenzahlen festgemacht“. Bereits das Tempus indiziert eine Form von Distanznahme gegenüber dem jugendlichen Lesen. Das Erwähnen der Seitenzahlen als Etappenziele im Lesefortschritt hat den Zweck, dem Interviewer das damalige Verhalten als grotesk darzustellen.

Der Rest des oben eingefügten Interviewausschnitts variiert bereits diskutierte Weil- und Um-zu-Motive. So liest sie *Ben Hur*, um sagen zu können, sie habe *Ben Hur* gelesen. Ihr Lesen wird also beeinflusst von den Bildungserwartungen der sie umgebenden Umwelt; an keiner Stelle des Interviews werden jedoch Institutionen oder Personen expliziert, von denen diese Erwartungshaltungen an Kathrin angelegt werden. So ist kaum entscheidbar, wie hoch das Maß an Selbstbestimmung, das Kathrin als extrem vorgibt, tatsächlich zu veranschlagen ist. Statt der Jugendbuchbearbeitungen der Klassiker beginnt sie dann, die Originale zu lesen, denn „irgendwann hab ich dann ma gesagt, die sind zu einfach, und war ja auch noch mit Bildchen drin und so“. Betrachtet man beide Teilerzählungen Kathrins (getrennt durch die Nachfrage des Interviewers), fällt auf, dass Kathrin beide teleologisch orientiert, sie also in eine Art Coda münden lässt. Im ersten wie im zweiten Fall besteht diese Coda aus der Erwähnung von Manns *Zauberberg*, den sie vergeblich zu lesen unternommen hat. Sie kontrastiert dieses Buch im ersten Fall mit der von ihr favorisierten Literatur der Postmoderne, im zweiten Fall mit Romanen von Burgess und Christie, die sie auf Englisch liest. So erscheint der *Zauberberg* als noch nicht eingelöstes Ziel ihrer Lesebemühungen, als Höhepunkt und motivierender Stachel für weitere Lesebemühungen. Der *Zauberberg* integriert das, was für Kathrin „richtige“ Literatur ist, und geht so nachgerade als Symbol für die klassische Literatur und für das Ziel ihrer Bemühungen in ihre Erzählung ein. Die kontrastierende Angabe alternativer Werke hat den Zweck, ihr derzeitiges Lesen im Modus des Noch-nicht zu verorten. Hier findet man also ein Motiv, das ganz ähnlich auch bei Jennifer auftaucht, wenn sie über das Herantasten an die Klassiker spricht, die sie heute mehr versteht als zur Schulzeit.

Kathrins reiferes Leseverhalten erscheint so im Konflikt zwischen Selbstbestimmung und Bildungsauftrag, wobei es im Kontext ihrer Selbstdarstellung kaum möglich ist, diesen „Bildungsauftrag“ näher zu bestimmen oder gar seinen Ursprung zu identifizieren. Die Kernfrage ist die nach dem Maß an Selbstbestimmung, das dem jugendlichen Leser beizumessen ist. Diese Frage kann jedoch erst im Rahmen der polythetischen Relativierung der monothetischen Sprecherperspektive beantwortet werden.

2. Im Rahmen der polythetischen Relativierung ist zunächst auf die Rolle der Familie zu achten, die innerhalb der Erzählung merkwürdig unterbelichtet wird. Auch die

Schule erscheint beinahe als blinder Fleck; beide Instanzen tauchen fast nur auf, um Kathrin Gelegenheit zu geben, sich von ihnen abzugrenzen oder um ihr Selbstbild zu stützen. Diese Instanzen (und die peer-group) nehmen in Kindheit und Jugend die Position der Gesellschaft ein, da sich in ihnen Rollenerwartungen und Normen des sozialen Systems sedimentieren und sie Kinder und Jugendliche mit diesen konfrontieren. Aus diesem Grund kann eine Schwerpunktsetzung auf diese Sozialisationsinstanzen und ihre Rolle in Kathrins Biografie erheilen, inwieweit das von Kathrin veranschlagte (extreme) Maß an Selbstbestimmung des Lesens ihrer *Selbstpräsentation* innerhalb der Narration geschuldet ist.

Der Beginn der Narration erscheint in diesem Kontext als aufschlussreich. Ähnlich wie bei Bernd findet sich genau an diesen Stellen ein indefinites Subjekt, an denen Kathrin über ein fremdbestimmtes Lesen spricht: „Also angefangen hat *das* glaub ich mit dem Lesen gar nich, dass ich selbst gelesen hab“; „Und so hat *das* eigentlich angefangen“. In dieser Situation ist es der Vater als Vorleser, der Kathrin mit dem Lesen vertraut macht. Anders als bei Bernd verschwindet das indefinite Subjekt aus der Narration völlig; wie im Rahmen der Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive festgestellt, sind alle Formulierungen zum Lesen aktivisch in der ersten Person Singular gehalten. Um so mehr fällt es auf, dass Kathrin dann an einer Stelle doch wieder das Subjekt neutralisiert, und zwar im Zusammenhang mit dem *Zauberberg*: „Und dann ging *das* ja auch los mim *Zauberberg*, also da hab ich mir wirklich, also sonst hab ich immer versucht, jedes Buch durchzulesen, ich hab auch nich, oder selten, parallel gelesen. Ich hab ein Buch immer zu Ende gelesen. Und ähm, aber den *Zauberberg*, also der hat mich echt, den konnt ich nich lesen, seitdem mag ich Thomas Mann auch nich mehr.“ Die Neutralisierung des Subjekts bringt den Eindruck einer über Kathrin einbrechenden, von ihr nicht zu kontrollierenden äußeren Gewalt mit sich. Diese bleibt unbestimmt und konturlos; Kathrin personalisiert diese Gewalt nicht (täte sie es, wären wahrscheinlich die Sozialisationsinstanzen Eltern und Schule zu nennen). Es ist nun sicher kein Zufall, dass besonders im Zusammenhang mit der versuchten *Zauberberg*-Lektüre diese Neutralisierung wieder auftaucht. *Der Zauberberg* bleibt das einzige Buch, das Kathrin nicht zu Ende liest, das sich also ihren Versuchen zur Selbstbestimmung ihrer Lesebiografie entgegenstellt.⁴ Dieser Fall erscheint analog zur Vorlesesituation, denn hier hatte das Kind auch nur beschränkten Einfluss auf die Wahl und die Präsentation der Lektüre. Es ist dem gemäß festzuhalten, dass es Formen der Fremdbestimmung in Kathrins Lesebiografie gibt, sie diese jedoch zu neutralisieren

⁴ Werner Graf (1980) unterscheidet zwei Lesertypen, einmal den Leser, „der Literatur funktionalisiert, zum anderen den, der mit Literatur Erfahrungen macht“ (18). In lesepsychologischer und sozialisations-theoretischer Hinsicht ist der zweite Lesertyp ein Ergebnis der „literarischen Pubertät“, erst dieser kann Literatur als Kunst wahrnehmen. Mit Bezug auf Kathrins Lesebiografie wäre eine Interpretation angemessen, die Kathrin auf einer Entwicklungsstufe im Ausgang der literarischen Pubertät einordnen würde. Dem entsprechend gelingt es ihr noch nicht, sich auf die „Ebene des Autors“ zu begeben (23); so bricht sie den *Zauberberg* ab. Dem jedoch stehen ihre mannigfaltigen anderen Lektüreerfahrungen entgegen. Darüber hinaus interessieren im vorliegenden Kontext weniger die lesepsychologischen Entwicklungsstufen, als vielmehr die Zusammenhänge zwischen Leser und Gesellschaft in Gestalt der Bildungserwartungen. Diese Interpretationsausrichtung schließt allerdings die lesepsychologische und sozialisations-theoretische nicht aus.

versucht. Was sich auf der Ebene der Sprache zeigt, wäre somit durchaus auch auf Kathrins *Deutungsmuster* zum Leseverhalten übertragbar: Lesen ist in ihren Augen ein Akt der Selbstbestimmung und damit der Arbeit an der Identität; der Einfluss der Sozialisationsinstanzen gerät dabei aus dem Blick.

Dies bedeutet nicht, dass es diesen Einfluss nicht gäbe: Im Gegenteil kann besonders eine detaillierte Sprachbetrachtung zeigen, dass Kathrin diese Instanzen lediglich ausblendet. Zu diesem Eindruck passt die einzige weitere Stelle - nämlich die oben als zentral bewertete Aussage zum Übergang zur kanonischen Literatur -, an der Kathrin nicht in der ersten Person spricht. Die Formulierung „muss man (gelesen haben)“ findet sich hier in kurzem Abstand mehrmals hintereinander; auch spricht sie plötzlich in der zweiten Person („du musst jetzt ma“). Die Bildungserwartungen der Gesellschaft verbergen sich im unpersönlichen „man“ und im alter ego, das als „Stimme des Gewissens“ zu ihr spricht. Auch in dieser Passage erwähnt Kathrin an keiner Stelle die Ursprünge dieser mit der kanonischen Literatur verbundenen Bildungserwartungen. Dennoch machen die wiederholten Neutralisierungen des Subjekts deutlich, dass es solche Urheber geben muss, die Kathrin mit den Standards und Normen literarischer Bildung vertraut gemacht haben.

Es gibt einige weitere Auffälligkeiten im Verlauf der ersten Narration, die auf diese Ausblendung der Sozialisationsinstanzen hinweisen. So beginnt Kathrin ihre Schilderung mit den Vorlesesituationen, bemerkt jedoch dann, dass ihre Eltern ihr „glaub ich nich so viel vorgelesen“ haben. Sie verlegt sich konsequent auch in der Schilderung der Vorlesesituation auf die Wiedergabe der eher selbstbestimmten Anteile, indem sie wiederholt, welche Texte ihr besonders gefallen haben. In der Folge erscheint der Vater dann noch einmal als derjenige, der die Erlaubnis zum Weiterlesen im Lesebuch erteilt. Dieser Umstand wirkt im Kontext dieses Interviews deplatziert, legt doch Kathrin so großen Wert auf die Selbstbestimmung ihrer Lektüre. Wenn dann der Vater doch als der den Lesestoff Ver- und Zuteilende dargestellt wird, bleibt immerhin fraglich, aus welchem Grund das Kind hier die eigene Entscheidung nicht treffen konnte oder wollte. In der zweiten Klasse beginnt sie mit Karl May (mit sieben Jahren!) – auch dies beschreibt sie in der ersten Person unter Ausblendung der an diesem Leseprozess beteiligten Sozialisationsinstanzen. Es erscheint eher unwahrscheinlich und so als Verzerrung der Realität, dass das Kind in diesem frühen Alter selbstbestimmt mit den Romanen Karl Mays beginnt, die Kathrin nach ihren Angaben „verschlingt“. Diese Unstimmigkeit weist wiederum auf den Umstand der Ausblendung der Sozialisationsinstanzen hin. Die individualpsychologischen Gründe für diese Verzerrung der Realität interessieren kaum; relevant erscheint vielmehr, dass Kathrin ihre Lesebiografie einem spezifischen Deutungsmuster folgend konstruiert. Konnte so schon im Kontext der Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive anhand der Weil- und Um-zu-Motive Kathrins selbstbestimmtes Leseverhalten herausgehoben werden, zeigt sich auch bei der Berücksichtigung der polythetischen Sprecherperspektive, dass das Moment der Autarkie für Kathrin äußerst wichtig ist. Sie konstruiert ihre gesamte Lesebiografie um dieses Moment herum, orientiert ihr Lesen also an den Wünschen und Zielen eines dominanten Ich. Zu diesem Zweck blendet sie die Sozialisationsinstanzen weitestgehend aus.

Die selbstbestimmte Lesebiografie ist jedoch ohne das soziale Umfeld mit seinen an das lesende Subjekt angetragenen Erwartungshaltungen kaum denkbar. So zeigten bereits die sprachlichen Besonderheiten, dass Bildungserwartungen in nicht geringem Maße Kathrins Leseverhalten und die (scheinbar selbstbestimmte) Wahl ihrer Lese- stoffe bestimmen. Offensichtlich wird das prekäre Wechselverhältnis (die Komplementarität) von selbstbestimmtem und sozial determiniertem Verhalten am Beispiel der Abgrenzung von den Problembüchern. Hier tritt nämlich ein neuer Aspekt zum ersten Mal manifest auf, der zuvor im Interview nur latent vorhanden war. Es handelt sich um die Prozesse sozialer Demarkation durch Diffamierungsstrategien. Kathrin bewertet die Problembücher für Jugendliche als „plump“ und „uncool“, sie bevorzugt dann „schwierigere Bücher“. Kann die erste Wertung („plump“) noch im Zusammenhang des von ihr abgelehnten didaktisch-moralischen Impetus der Problemliteratur gesehen werden, so fällt dies bei der zweiten Bewertung („uncool“) schwer. Diese bezieht sich in jugend- und umgangssprachlicher Weise direkt auf das Moment des sozialen Miteinanders. „Uncool“ ist, was nicht die von der peer-group gesteckten Normen erfüllt, dem also durch einen Prozess der Ächtung auch das geringste Maß an gesellschaftlicher Respektabilität versagt wird. Damit ist der Begriff „cool“ von vorneherein im Milieu des Sozialen angesiedelt und nur aus ihm heraus verständlich. So erscheint es auffällig, dass dieser Begriff gerade in einem Interview auftaucht, in dem das Maß an Selbstbestimmung so hoch veranschlagt ist wie im vorliegenden Fall. Warum also rekurriert Kathrin, die ihr Lesen als von Sozialisationsinstanzen unabhängig beschreibt, an entscheidender Stelle – nämlich als es um die verstärkte Hinwendung zur kanonischen Literatur geht - auf die sie umgebende soziale Gruppe?

Es ist zu vermuten, dass die äußere Unabhängigkeit von den Normen der Familie und der Schule durch internalisierte Bildungsnormen aufgehoben wird. In dem Maße, in dem Kathrin diesen Bildungsnormen entspricht, gelingt es ihr, soziale Demarkationslinien zu errichten und bestimmte Positionen innerhalb der Gruppe zu beziehen – oder gar, sich in eine andere soziale Gruppe hinein zu sozialisieren. Berücksichtigt man das an dieser Stelle bereits oben vermerkte Um-zu-Motiv, werden die Zusammenhänge deutlicher: Um sich von der Problemliteratur zu distanzieren, die in der sozialen Gruppe als „uncool“ bewertet wird, liest sie schwierige Bücher wie die von Umberto Eco. Aus dem Interviewtext geht allerdings nicht hervor, um welche Gruppe es sich handelt. Viele Möglichkeiten sind denkbar: a) Die Herkunftsgruppe hat sich aufgespalten und ein Teil hat alternative Bildungsnormen entwickelt, denen Kathrin entsprechen möchte; b) Kathrin distanziert sich von der alten Gruppe und möchte den Normen einer neuen Gruppe entsprechen; c) sie möchte innerhalb der alten Gruppe eine respektierte Außenseiterposition einnehmen; d) ihr geht es um die völlige Loslösung von der alten Gruppe, indem sie den Normen der Schule entspricht. Welche Möglichkeit zutrifft, ist nicht zu entscheiden; eines jedoch wird deutlich: Im Hintergrund der von Kathrin präferierten Individualität und Autarkie steht eine (diffuse) soziale Gruppe, mit deren Normgefüge Kathrin sich auseinandersetzt. Dieses Normgefüge ist unter anderem geprägt von Bildungsinhalten, wie sie bereits in den Kapiteln 5.1. und 5.2. beschrieben wurden: Man liest „schwierige Bücher“, „Klassiker“, „was Richtiges“, „Wälzer“ mit „vierhundert, fünfhundert Seiten“, „mit Gedichten ellenlang“, nicht „immer dasselbe Schema“, ohne „Bildchen“, „Romane“ im Original, nicht in einer

Jugendbearbeitung oder einer „fürchterlichen Übersetzung“ (alle Zitate aus dem vorliegenden Interviewtext).

In diesem Zusammenhang fällt noch eine weitere Passage des Textes ins Gewicht, die auf den ersten Blick fehlplatziert erscheint. Nachdem Kathrin ihr gewandeltes Leseverhalten, das nun eher den Bildungsnormen entspricht, beschrieben hat, erwähnt sie plötzlich und abseits vom chronologischen Verlauf der Narration eine Erinnerung: „Aber ähm, was ich noch total, also ich weiß noch eins, was mich wirklich geprägt hat, war auch noch Das doppelte Lottchen, das hab ich auch, fünf oder sechs Mal gelesen, und auch ziemlich spät noch, wo das eigentlich schon, wo man sagt, das liest man dann nich mehr in dem Alter, also, wo ich schon eigentlich älter war. Aber wo ich dann immer sagte, ach das kannst ja mal wieder, mal wieder rausholen und mal wieder lesen.“ Sowohl die Konjunktion zu Beginn des Satzes als auch die Selbstunterbrechung in Verbindung mit einer grammatikalisch-syntaktisch fehlerhaften Fortführung deuten an, dass diese Schilderung viel mehr im Kontext ihrer Kindheitserinnerungen anzusiedeln ist – sie „passt nicht“ zum rational bestimmten Bildungslesen. Dem entsprechend fällt die Selbstkorrektur aus: Statt der oft wiederholten Formulierung „was ich noch total [gerne gelesen habe]“ korrigiert sie zu „was mich wirklich geprägt hat“ und stellt damit den semantischen Zusammenhang mit den vorherigen Abschnitten her. Tatsächlich aber stellt das Kinderbuch die Reminiszenz an das lustbetonte Lesen der Kindheit dar. Zu diesem Eindruck fügt sich die Wiederholungslektüre als Kennzeichen der intensiven Emotionalität, die das aktuelle Bildungslesen kaum vermittelt. Im weiteren Verlauf des Interviews kommt Kathrin noch einmal auf Kästner zu sprechen und bestätigt diese Analyse: „Weil ich die, ich mochte die Geschichte unheimlich, ich weiß jetzt noch, wie das anfängt, ähm im Seebühl am Bühlsee, und ein Kinderheim und so, also ähm, ich weiß nich, ich mochte es so [...] Und ich mochte es, dass man so angesprochen wurde, und die Geschichte mochte ich auch, das war einfach, das war so spannend für mich und jedes Mal hab ich dann auf die Seite gewartet, wo ähm... wo se sich dann alle wieder treffen [...]“ (Kathrin 5, 11 ff.). So avanciert *Das doppelte Lottchen* zum Gegenentwurf zum *Foucaultschen Pendel* und zum *Zauberberg* – ein an Emotion gekoppeltes, evasives Lesen, das wahrscheinlich das anstrengende Bildungslesen entlastet und darüber hinaus das Glücksversprechen einhält, mit dem die Literatur des 20. Jahrhunderts bricht.

3. Kathrin präsentiert sich im Interview als aktive Leserin, die seit frühester Kindheit ihre Lesestoffe selbst auswählt. Ihre Familie scheint zunächst ebenso wie die Schule wenig Einfluss auf ihr Leseverhalten zu haben. Kathrin sucht die ständige Progression bezüglich der Lesestoffe und ihres Schwierigkeitsgrades; dies geschieht weitestgehend selbstbestimmt. Sie wird in jeder Lebenslage zum Motor und Agens ihres Lesens. Sie hat klare Ziele vor Augen: die Lektüre der Klassiker und der kanonischen Literatur. Lesen bedeutet für Kathrin eben diese ständige selbstbestimmte Progression, die mit einer Arbeit an der eigenen Identität verbunden ist. So unterliegt das Lesen einem *Leistungsethos*; es wird – zumindest in einigen Lebensabschnitten – zu einem Abarbeiten von Seitenzahlen im Dienste eines zu erweiternden Bildungshorizontes. Familie und Schule wirken kaum auf sie ein; sie wählt sich ihre Ziele selbst und arbeitet sich pflichtbewusst an diesen ab. Dabei betont sie immer wieder, dass sie rein nach ihrem

persönlichen Geschmack verfährt: Sie liest, was sie interessant oder spannend findet, ohne dass andere diese Geschmacksurteile beeinflussen können.

Die Selbstbestimmtheit des Lesens ist im Fall Kathrins jedoch nicht als abgelöst vom sozialen System denkbar. Wie autark das Lesen hinsichtlich der Lektürewahl und den Lesestrategien auch dargestellt wird, es steht immer im Zusammenhang mit dem Sozialsystem und der wechselseitigen Einflussnahme zwischen Individuum und Gruppe. Die individuellen Normen, die das Leseverhalten Kathrins motivieren, haben sich in der Auseinandersetzung mit den Bildungsnormen der Sozialisationsinstanzen formiert; dies wurde gerade am Beispiel der *Ausblendung der Sozialisationsinstanzen* deutlich. Die Tilgung von Familie und Schule aus der Erzählung soll den Eindruck verstärken, dass Kathrins Lesen ausschließlich ihren selbst gewählten Vorlieben folgt. Kathrins Lesen ist so zwischen Selbst- und Fremdbestimmung angesiedelt; dieser Konflikt offenbart sich besonders am Beispiel der Kinderbuchlektüre im Erwachsenenalter, die als Gegengewicht zum belastenden Bildungslesen verstehbar wird.

5.3.2. Selbstsozialisation und selbstbestimmte literarische Sozialisation im Hochkulturschema

Um das Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, wie es am Beispiel Kathrins deutlich wurde, theoretisch erfassen zu können, ist ein Rekurs auf aktuelle Sozialisationstheorien notwendig. Die Lesesozialisation ist ein innerhalb der Sozialisation angesiedelter Teilprozess und gehorcht damit den Mechanismen derselben. Das Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung entspricht den beiden Hauptperspektiven, die auf den Entwicklungsprozess geworfen werden können: Die eine kann im engeren Sinne als Sozialisation bezeichnet werden und meint die Internalisierung von sozialen Regeln, die andere ist die entwicklungspsychologische Perspektive, die die Reifung des Individuums als Abfolge von Entwicklungsstufen versteht. Somit setzt die erste Perspektive das soziale System, also die Umwelt dominant, während die zweite ihren Fokus auf das Individuum richtet. Der Sozialisationsprozess kann nur als Ineinandergreifen beider Perspektiven verständlich werden; Sozialisation bezeichnet also ein Werden in Abhängigkeit von Anlage und Umwelt, wobei die Effekte dieser beiden Pole auf den Reifungsprozess kaum säuberlich zu scheiden sind. Die Fülle an Sozialisationstheorien, die etwa seit 1900 entwickelt worden sind, ist zu meist entlang dieser beiden Pole differenzierbar; so ist die Entwicklungspsychologie auf der einen und beispielsweise Bourdieus kultursoziologischer Ansatz auf der anderen Seite anzusiedeln. Entsprechend des konstruktivistischen Beschreibungsmodells, das der Arbeit zugrunde liegt,⁵ ist im vorliegenden Kontext die Frage nach der Realitätsverarbeitung des Individuums im Sozialisationsprozess zentral; dem entsprechend erscheint es plausibel, auch im Bereich der Sozialisationstheorie von sozialkonstruktivistischen und systemtheoretischen Prämissen auszugehen.⁶

⁵ vgl. Kap. 2.1.1.

⁶ vgl. zu dieser Frage auch Zimmermann 2003, 68 ff.

Niklas Luhmanns erziehungstheoretische Schriften (Luhmann 1991, 1993, 1997, 2002, Luhmann / Schorr 1988, Lenzen / Luhmann 1997) präzisieren ein Theorem, das in *Soziale Systeme* grundlegend entwickelt wird. Hier definiert Luhmann:

Als Sozialisation wollen wir ganz pauschal *den Vorgang bezeichnen, der das psychische System und das dadurch kontrollierte Körperverhalten des Menschen durch Interpenetration formt.* [...] Die Ausgangsfrage wäre demnach: Wie können Reduktionen, die ein psychisches System im Interpenetrationsverhältnis erfährt, zum Aufbau eigener Komplexität beitragen? [...] Zunächst: Sozialisation ist immer Selbstsozialisation: Sie erfolgt nicht als ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt. [...] Es hat im übrigen nicht viel Sinn zu fragen, ob das System oder die Umwelt wichtiger ist in der Bestimmung des Resultates der Sozialisation; denn es ist gerade diese Differenz, die Sozialisation überhaupt erst ermöglicht. (Luhmann 1987, 326 f.)

Individuen können sich nur einen kleinen Teil der überkomplexen Umwelt aneignen. Die entscheidende Frage ist nun: Wie geschieht diese Auswahl im Laufe des Sozialisationsprozesses? Im Hinblick auf die Lesesozialisation ist diese Frage folgendermaßen zu konkretisieren: Wie wählt das Individuum aus dem unendlich großen Angebot an Lesestoffen und Lesestrategien die aus, die schließlich zu einem Teil des Selbst werden? Luhmanns Antwort erfolgt im Rekurs auf die bereits in *Soziale Systeme* entwickelte Theorie:

Wie sozialisiert wird, ergibt sich aus der Notwendigkeit, im sozialen Kontakt die Komplexität der interpenetrierenden Systeme in der Form von Kontingenz füreinander zugänglich und reagibel zu machen. Es ist diese so gut wie zwangsläufig sich ergebende Lage, die als Umwelt des personalen Systems dessen autokatalytischen, selbstselektiven Aufbau erzwingt. Man kann demnach Sozialisation und Selbstselektion nicht mehr unterscheiden [...] Statt dessen [sic!] wird die Sozialisationstheorie frei für das Eingehen von Beziehungen zu allgemeinen Theorien der kognitiven Komplexität [hier: der erkenntnistheoretische Konstruktivismus, C.D.] und der kognitiven und motivationalen Entwicklung personaler Systeme. (Luhmann 1993, 162 f.)

So stellt sich der „autokatalytische“ Sozialisationsprozess als permanenter Entscheidungszwang dar, dem das Individuum ausgesetzt ist. Die Entscheidung jedoch trifft das Individuum selbstbestimmt und „selbstselektiv“. So erklärt sich das Diktum aus *Soziale Systeme*, Sozialisation sei immer auch Selbstsozialisation.⁷ Luhmann versteht seinen Ansatz als „Korrektur an der klassischen Sozialisationstheorie“ (2002, 49), die von präformierten Entscheidungen und Motivationslagen ausging; die Systemtheorie hingegen berücksichtigt, dass man „es mit Menschen zu tun [hat], von denen man nicht wissen kann, welche Einstellungen sie jeweils aktualisieren“ (ebd.).⁸ Das von Luhmann bereitgestellte Theoriematerial, das von konstruktivistischen Ansätzen vorbereitet und flankiert worden war, griff die Pädagogik rasch auf. Die Ausei-

⁷ Auch noch in der posthum von Dieter Lenzen herausgegebenen Schrift *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* findet sich dieser Passus: „In jedem Falle ist Sozialisation immer Selbstsozialisation und nicht Import von Kulturpartikeln in das psychische System.“ (2002, 52)

⁸ Anzumerken ist noch, dass Luhmann Sozialisation und Erziehung deutlich voneinander trennt, denn Erziehung sind „Kommunikationen, die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden“ (2002, 54). Erziehung ergänzt und korrigiert somit Sozialisation, welche als – absichtsloses – Resultat der Kopplung von Individuum und Umwelt verstehbar ist.

nersetzung zwischen Jürgen Zinnecker und Klaus Hurrelmann um den Begriff der *Selbstsozialisation* kann als produktive und realitätsnähere Adaption dieses systemtheoretischen Modells gelten. Zinneckers Plädoyer für den Begriff der Selbstsozialisation nimmt seinen Ausgang eben von Luhmanns Definitionen (Zinnecker 2000, 278) und stellt deren Wert für die Sozialisationsforschung heraus, ohne allerdings deren blinde Flecke im Bereich der handlungstheoretischen Verortung zu übersehen. So reichert Zinnecker Luhmanns theoretischen Entwurf um wichtige Beobachtungen an. Die gesteigerte Bedeutung der Selbstsozialisation, so vermerkt er einleitend, sei vor allem auch auf die nachlassende Wirkungsmächtigkeit der Fremdsozialisation zurückzuführen. Die Institutionen Nachbarschaft, Familie, Schule und andere seien gegenüber „den Instanzen des Marktes, des Konsums, der neuen Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche“ (279) entscheidend geschwächt. So „sind Kinder und Jugendliche angehalten, sich – möglichst unabhängig von den Herkunftsmilieus – selbst in solchen soziokulturellen Milieus zu verankern, die für ihren zukünftigen Status bedeutsam sind“ (277). Zinnecker differenziert den Begriff der Selbstsozialisation in drei wesentliche Teilbereiche aus: Selbstsozialisation als Selbstinitiation, als Selbstkultivierung und als Erzeugung eigener Entwicklungsumwelten (ebd., 280). Im vorliegenden Kontext der Lese- und Mediensozialisation ist in erster Linie der Aspekt der *Selbstkultivierung* von Belang; diese beschreibt „die eigentätige Auseinandersetzung mit kulturellen Objekten und Umwelten“ (ebd.). Die Medienwirkungsforschung konnte in den letzten Jahren feststellen, in welchem Maße die Annäherung und der Konsum bestimmter Medienformate kaum noch durch klassische Sozialisationsinstanzen präfiguriert sind (siehe dazu unten). Zwei weitere von Zinnecker hervorgehobene Konsequenzen sind darüber hinaus von Belang: Zum einen weist er darauf hin, dass bereits der Begriff der Selbstsozialisation nahe legt, dass die Forschung ohne einen Subjektbegriff nicht auskommt. Die Differenz von Anlage und Umwelt müsste so durch eine dritte Instanz, nämlich das selbstbestimmt agierende Subjekt, ergänzt werden. Ferner sei das Konzept der Selbstsozialisation auch auf „Gruppenaktivitäten“ (ebd., 282) beziehbar. In diesem Zusammenhang „bezeichnet Selbstsozialisation die Sozialisation der Peers, also den Tatbestand, daß Kinder und Jugendliche sich gegenseitig selbst sozialisieren, auch ohne Beihilfe der älteren Generation“ (ebd., 282). Dabei geht es besonders um die „kognitive Weitergabe von Kultur“, da „das Wissen der älteren Generation entsprechend stark entwertet werde“ (ebd.).

Klaus Hurrelmann fügt den Beobachtungen Zinneckers noch weitere hinzu und bestätigt damit in vielerlei Hinsicht die theoretischen Ausführungen Luhmanns. So führt er die soziobiologische Vorverlagerung der Pubertät zwischen 1900 und 2000 um zwei Jahre an; dadurch seien „alle für das Jugendalter charakteristischen Prozesse der Selbstorganisation und Selbstfindung“ (Hurrelmann 2002, 157) biografisch früher anzusiedeln. Jedoch, so wendet er gegen Zinnecker ein, sei „damit der Sozialisationseinfluss von Familien und Schulen als ‚Fremdsozialisation‘ nicht verschwunden, er hat nur seine Form verändert“ (158). Hurrelmann führt für diesen Prozess der verstärkten Individualisierung der Entwicklung den Begriff der „Selbstorganisation“ ein und stärkt durch die Reservierung des Begriffs „Sozialisation“ für fremdsozialisatorische Prozesse den Pol des Umwelteinflusses.

Wirft man mit einem Bewusstsein für diesen Zusammenhang einen Blick auf die beiden populären Gesellschaftstheorien zur *Risikogesellschaft* (Beck) und zur *Erlebnisgesellschaft* (Schulze), findet man das Theorem der Komplementarität von Selbst- und Fremdsocialisation in beiden Entwürfen jeweils mit Bezug zu ihrer soziologischen Ausrichtung gespiegelt. Beck diagnostiziert eine gleichzeitige „Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern“ (1997, 205), wobei die Standardisierung und Institutionalisierung wie bereits bei Zinn-ecker durch den Massenkonsum und den entfesselten Markt bedingt sind. Hier kommt es allerdings zu einem scheinbaren Paradox: „Eben die Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung.“ (210, i.O. kursiv) So kommt es, dass Beck folgern kann: „Individualisierung bedeutet Marktabhängigkeit in allen Dimensionen der Lebensführung [...] Individualisierungen liefern die Menschen an eine *Außensteuerung und -standardisierung* aus“ (212). Zum herausragenden Beispiel avanciert das Fernsehen, das „vereinzelt und standardisiert“ (213). Mit Bezug auf individuelle Lebenslagen bündelt Beck schließlich seine Thesen im Begriff der „individuell-institutionell schizophrenen Struktur“ (ebd.).

Die Sozialästhetik Schulzes nimmt als einen Ausgangspunkt den Begriff des (persönlichen) Stils, der Milieuzugehörigkeiten und alltagsästhetische Schemata definiert. Auch dieser Begriff vereint Selbst- und Fremdbestimmung: „Stil enthält Komponenten einer Selbstschematisierung, die sich an kollektive Angebote anlehnt.“ (Schulze 2000, 103) So „bilden sich im individuellen Mosaik alltagsästhetischer Episoden kollektive Schemata ab“ (ebd.). Schulze bezieht sich im Folgenden auf den persönlich bevorzugten Musikstil und unterscheidet im Rekurs auf die Komplementarität von Selbst- und Fremdbestimmung Genuss und Distinktion. In jedem Rezeptionsakt sind beide Komponenten vereint, nämlich einerseits „die körperliche Komponente schöner Erlebnisse“ (106), andererseits der „Geschmack als Werkzeug der Distinktion“ (109). Werden diese Eigenschaften zu Charakteristika von Kollektiven ausgeformt, etablieren sich Deutungsgemeinschaften (bei Schulze: Milieus), die unter Vorspiegelung von Einzigartigkeit „in der Endstufe des ästhetischen Konsums“ (120) doch nur „kollektive Schematisierung“ (121) und „Typisierung“ (122) betreiben. So wird auch bei Schulze deutlich: Im ästhetischen Genuss und im Medienkonsum sind Individualität und Kollektivität ineinander verschränkt.

Schulzes und Becks Bezugnahmen auf die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft beschreiben die wachsende Bedeutung des Medienkonsums in Sozialisationsprozessen. Kulturkritische Einlassungen wie die Becks weisen dabei meist auf die nur scheinbare Individualisierung des Medienkonsums hin; tatsächlich handelte es sich um eine Standardisierung und Marktabhängigkeit höherer Ordnung. So folgert auch Zimmermann mit Bezug auf die Sozialisation im 21. Jahrhundert: „Vor einem solchen Hintergrund ist Sozialisation auch als Individualisierung medienvermittelter Interaktion, Kommunikation und Wirklichkeitsbilder zu verstehen.“ (2003, 223) Zwar steuert das Individuum die Mediennutzung, unterliegt dabei jedoch sozialen und alltagsästhetischen kollektiven Schemata und erfährt sich so im Rezeptionsakt als durch das Kollektivangebot weiter typisiert. Mehrere jüngere Untersuchungen betonen den ersten Aspekt der Selbststeuerung innerhalb der Mediennutzung und die damit zusammenhängenden Sozialisierungseffekte. Im *Handbuch der Sozialisationsforschung* stellen

Schorb u.a. im Artikel zur *Sozialisation durch (Massen-)Medien* fest: „Die Sozialisation durch Medien ist also [...] ein Prozeß, in dem das Individuum als aneignendes und interpretierendes die entscheidende Rolle spielt.“ (Schorb u.a. 1991, 506) Sie distanzieren sich damit gegenüber älteren Ansätzen, in denen „dem Subjekt kompetente Verarbeitungsweisen kaum zugetraut werden“ (498). Die Aktivität des Rezipienten bezieht sich auf das Maß an Selektion der Inhalte und auf das Rezeptionsverhalten (intensiv oder kursorisch, linear oder „zappend“). Jürgen Mansels Studie zu *Selbstsozialisation und Mediengebrauch* (1997) hält fest, dass das Subjekt „sondiert, selektiert, aktiv [sucht]“ und so „Wirklichkeit konstruiert“ (10). Besonders der Umgang mit interaktiven Medien avanciert zum Paradigma eines selbstbestimmten Medienverhaltens. Eggerts Studie zur *Literarischen Intellektualität in der Mediengesellschaft* (2000) bestätigt diesen Trend zur aktiven Gestaltung der Medienrezeption mit Blick auf die Generation 1970-1975:

Die wichtigen Ausdifferenzierungen der heutigen medialen Praxis haben sich überwiegend nach der Jugendphase ereignet. Beinahe alle Interviewten haben sich einzelne Medien oder Genres selbst erobert und die Rezeptionsformen dabei selbst ausgebildet (Selbstsozialisation). Diese Eigenbewegungen entfalten sich oft auf Feldern, die noch nicht von den Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule besetzt waren. Die neue Mediensituation läßt es in ihrer technologischen und Genre-Vielfalt offenbar zu, daß der Heranwachsende Spielräume für autonome Bildungsprozesse anders nutzen kann, als dies bei vorausgegangenen Generationen der Fall war. (Eggert u.a. 2000, 135)

Der Begriff der Selbstsozialisation meint nach Zinnecker zweierlei: Zum einen geht es um die Eigenleistungen im Sozialisationsbestreben – die genannten Studien Mansels, Schorbs und Eggerts beziehen sich in erster Linie auf diesen Bereich. Zum anderen jedoch heißt Selbstsozialisation auch, dass „ein Selbst, ein aktiver Kern der Persönlichkeit sozialisiert wird“ (Zimmermann 2003, 77). Fokussierten die genannten Studien also den Mediengebrauch, so geht es nun eher um die Inhalte und vor allem auch um die Zwecke des Mediengebrauchs. In diesem Zusammenhang sollen zwei Studien genannt werden, die den Komplex der Selbstsozialisation und der damit verbundenen Identitätsbildung Jugendlicher ins Zentrum rücken. Barthelmes und Sander (2001) stellen folgende These auf: „Im Umgang mit Medien sozialisieren sich die Jugendlichen selbst und leisten ein Stück Arbeit am Selbstbild. Dabei treffen sich die Konzepte Selbstsozialisation und parasoziale Interaktion.“ (59) Über den Mechanismus der parasozialen Interaktion, so Barthelmes und Sander, kommt es zur selbstbestimmten Identitätsbildung in der Auseinandersetzung mit der Medienfigur. Aus dem Reservoir an Interaktionsangeboten, die audiovisuelle und digitale Medien bereithalten, wählt der Jugendliche das passende Profil, das ihn bei der Arbeit am Selbstbild unterstützt. Barthelmes und Sander beziehen sich beispielsweise auf Spielfilme; Lothar Mikos untersucht denselben Zusammenhang mit Bezug auf Daily Soaps (1997). Er kommt zu dem Ergebnis, dass Soaps „zu einem wesentlichen Bestandteil der Identitätsbildung und Selbstfindung vor allem von Mädchen“ (20) werden, und bestätigt damit die Ergebnisse von Barthelmes und Sander.

Eines wird in den zuletzt genannten Studien besonders deutlich: Selbstsozialisatorische Prozesse finden statt, indem das Individuum aus einem gegebenen Pool an Möglichkeiten wählt – es erfindet seine Identität also nicht neu, sondern sozialisiert sich in

eine bestehende Nische hinein. Damit bestätigt sich besonders am Beispiel des Fernsehkonsums, was Beck als „individuell-institutionell schizophran“ bezeichnet, denn Individualität ist hier keine wirkliche, sondern eine zu füllende, von den Medien vorgeformte Maske. Insofern bestätigt sich auch die oben aufgeführte Tendenz: Das Individuum wird typisiert und in einem Kollektiv angesiedelt, das sich um das Medienangebot herum formiert.

Im Gegensatz zu diesen, sich mit der Rezeption besonders audiovisueller Medien auseinandersetzenden Studien gibt es (zum Zeitpunkt der Recherche für diese Arbeit) keine literatursoziologischen Untersuchungen zum Zusammenhang von Literarischer Bildung und Selbstsozialisation. Indirekt kann lediglich aus der Studie von Jäckel und Wollscheid (2006) ein solcher Zusammenhang entnommen werden (vgl. Kap. 4.1.): In Familien mit hoher Bildung tritt häufig der Effekt des „unerwarteten Viellesens“ auf; offensichtlich gibt es selbstsozialisatorische Bemühungen der Jugendlichen hin zum Bildungsmedium Literatur. Meist sind es jedoch eher fremdsozialisatorische Effekte, die hervorgehoben werden, wenn es um die Rezeption klassischer oder moderner Literatur geht.⁹ Man muss von einem höheren Maß an Komplexität ausgehen, wenn man annimmt, dass Selbst- und Fremdsteuerung immer als untrennbare Einheit innerhalb der Sozialisation aufscheinen; das heißt, man muss in Betracht ziehen, dass auch selbstsozialisatorische Bestrebungen eine verstärkte Rolle spielen. Die folgenden Interviewanalysen werden – Jäckel / Wollscheid folgend und bestätigend – aufzeigen, wie sich selbstsozialisatorische Prozesse auch und gerade in der Auseinandersetzung des Individuums mit den Erwartungen an Literarische Bildung, mit denen es die Gesellschaft konfrontiert, abspielen.

Zunächst ist jedoch noch zu untersuchen, wie die Verschiebungen innerhalb der Interdependenz von Selbst- und Fremdsozialisation, die Luhmann, Zinnecker, Hurrelmann, Schulze und Beck in soziologischer Hinsicht und Mansel, Schorb, Barthelmes, Mikos in rezeptionstheoretischer Hinsicht herausgestellt haben, begründbar sind. Einige Erklärungsansätze fanden sich bei Zinnecker und Hurrelmann; diese bezogen sich auf die Schwächung der Sozialisationsinstanzen und die Vorverlagerung der Pubertät. Da das Interview mit Kathrin Auffälligkeiten im narrativen Umgang mit Familie und Schule beinhaltete, soll im Folgenden der Wandel der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule konkretisiert werden. Es ist anzunehmen, dass sich besonders innerhalb dieses Wandels zeigt, wie das Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdsozialisation neu zu bestimmen ist.

a) *Die Familie.* Der Einsicht entsprechend, dass es sich bei den Begriffen „Kind“ und „Kindheit“ um soziokulturelle Konstrukte und damit um historisch relative, also wandelbare Vorstellungen handelt,¹⁰ befassen sich viele Untersuchungen mit den diese Begriffe betreffenden zeitgenössischen Entwicklungen, Deutungsmustern und Alltags-

⁹ vgl. beispielsweise die Studie Eichers (1999), der an Bourdieu anschließt, die genannte Studie Eggerts (2000), auch Dörner / Vogt (1994) in der Einleitung

¹⁰ Lenzen wies 1985 in der *Mythologie der Kindheit* darauf hin, dass „Kindheit eine Konstruktion Erwachsener ist“ (12); Ariès (2003) zeigte mit der *Geschichte der Kindheit*, Roth (1983) mit der *Erfindung des Jugendlichen* die historische Wandelbarkeit solcher Konstrukte auf. Vgl. zusammenfassend auch Behnen / Zinnecker 1998

theorien. Diesbezüglich fallen besonders zwei sich wechselseitig ergänzende Tendenzen auf: die fortschreitende Ausweitung von Kindheit und Jugend und die zunehmende Infantilisierung der Lebenswelt Erwachsener. Die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen nähern sich somit stetig an. Die Ausweitung der Kindheit wird empirisch fassbar in der Etablierung und Ausdehnung des Bildungsmoratoriums Jugendlicher. Dabei handelt es sich um einen „relativ eigenständigen Lebensabschnitt“, dessen „Autonomie wächst“ (Zinnecker 1998, 10). Zinnecker postuliert einen „Strukturwandel der Jugendphase von einem verkürzten Übergangsmoratorium zu einem erweiterten Bildungsmoratorium“ (ebd., 15). Dieser Tendenz entsprechen die „Explosion pädagogischer Berufe“ und die „ausbleibenden Transitionsriten von Lebensphase zu Lebensphase“ (Lenzen 1990, 127 f.). Lenzen diagnostiziert eine zeitgenössische „Erlösungsgläubigkeit durch eine Totalisierung der Kindheit“ (ebd., 131), eine „Deifizierung eines Menschenbildes“ (1985, 13). Katharina Rutschky beschreibt den „heutigen Kinderkult“ mit seinem Kerndogma, dem kindlichen „Privileg auf Wahrheit und Menschlichkeit“ (1999, 957). Im gleichen Maße, wie die Kindheit sich empirisch und alltagstheoretisch ausbreitet, muss folglich „der Status des Erwachsenen verschwinden – und zwar durch eine Expansion des Kindlichen in allen Bereichen unserer Kultur“ (Lenzen 1990, 127). Der Bedeutungsverlust der Differenz Kind – Erwachsener zeitigt einen „massenmedial gesteuerten Infantilisierungsprozeß des Bewußtseins“ (Lenzen 1997, 232). Folglich stellt die Familienforschung einen „Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen“ (Zimmermann 2003, 102) fest: „Eltern treten damit ihren Kindern eher als Partner gegenüber. Die Beziehungen sind dadurch nicht mehr über vorgegebene Rollenerwartungen definiert, sondern sind nun verstärkt einem Prozeß des Aushandelns unterworfen.“ (ebd.) Damit verbindet sich ein nachlassender Einfluss bei der Lesesozialisation, denn in dem Maße, in dem der Erwachsene nicht mehr als lesendes Vorbild empfunden wird – oder sich mit seinem Lesen gar das kindliche Terrain erobert -,¹¹ ist das Kind auf die Eigentätigkeit und damit auf selbstsozialisatorische Bemühungen verwiesen.¹²

b) *Die Schule.*¹³ Der Einfluss der Schule auf die Sozialisation Jugendlicher lässt mehr und mehr nach (vgl. Kapitel 4.1.). Die soziologisch motivierte Schulforschung deckt für die sozialstrukturellen Segmente, die im Rahmen der vorliegenden Studie von Interesse sind („Hochkulturschema“), auch weiterführende Zusammenhänge auf: Die Bildungserwartungen, die innerhalb der (meist gymnasialen) Sozialisation implizit oder explizit an das Individuum gerichtet werden, können einen prägenden Einfluss hinterlassen und die familial geprägten Bildungserwartungen ergänzen oder stabilisieren. So vermerkt bereits Bourdieu, „die Institution Schule“ trage „zur Herausbildung einer auf die legitime Kultur übertragbaren allgemeinen Disposition bei“ (2002, 48) und bezieht

¹¹ Die aktuelle Buchmarktforschung verzeichnet einen deutlichen Aufwärtstrend bei der Kinderbuchlektüre von Erwachsenen (herausragendes Beispiel: *Harry Potter*).

¹² vgl. zum sinkenden Einfluss der Familie auf die Lesesozialisation Kap. 4.1.

¹³ Die folgenden Ausführungen zur Rolle der Schule in der Sozialisation resümieren in aller Kürze, was in Kapitel 4.1. zum nachlassenden Stellenwert der Schule und in Kapitel 1.2. zur soziologischen Schulforschung bereits Thema war. Zur schulischen Sozialisation vgl. Fend 1981, 1991, 1997; Haug 1998; Ulich 1991; Popp 1998; Dalbert / Stöber 2004; Helsper 2004; Fritzsche 2004

sich in der Folge offensichtlich auf die Bildungsgewinner des sozialen Systems. Die deutsche Schulforschung urteilt nüchtern:

Für immer mehr Schülerinnen und Schüler jedenfalls bedeutet Schule lediglich eine unvermeidliche Durchgangsstation zum Erwerb von Zertifikaten für den Eintritt in das (Berufs-)Leben; für immer mehr Schüler hat die Schule keinen Eigen-Sinn – ihr Sinn konstituiert sich erst nach ihrem Abschluss –, sondern erfordert eine inhaltsindifferente Leistungs- und bürokratische Arbeitshaltung. (Ulrich 1991, 380 f., im Anschluss an Hurrelmann)

Dieser Eindruck deckt sich mit den Ergebnissen quantitativer Untersuchungen über die Wertschätzung und Glaubwürdigkeit der Schule auf Seiten Jugendlicher (vgl. 4.1.). Eine immense Bedeutung innerhalb der schulischen Sozialisation hat jedoch die peer-group, die „Schülergruppe“ „als Teil der Persönlichkeitsentwicklung“ (Haug 1998, 61). Fend stellt die „Normstruktur der Schulklasse“ als entscheidend für „soziale Achtung oder soziale Ächtung“ (1997, 339) heraus; er diagnostiziert die „gestiegene Bedeutung dieses Sozialisationsfeldes“ der peer-group (1991a, 218).¹⁴ Gute Noten bei wenig Einsatz und ein hoher Schulabschluss der Eltern, so die Ergebnisse von Fends empirischer Untersuchung, seien Parameter für ein hohes Maß an Beliebtheit und Respektabilität innerhalb der Gruppe (vgl. ebd.). Ferner gilt: „Je vorteilhafter die Position innerhalb der schulischen Allokationsstruktur ist, [...] um so positiver ist das Verhältnis der Person zu sich selbst“ (Fend 1991, 20). So kann die Schule über die peer-group und über den individuellen Erfolg zu einem positiven Selbstkonzept beitragen.¹⁵ Im Gymnasium gehe es „um die Ausbildung der persönlichen Leistungsfähigkeiten und die Demonstration von intellektueller Kapazität“ (ebd., 22). Breidenstein (2004) betont die interaktive Praxis innerhalb der peer-group, die zur Erzeugung sozialer Differenzen führt (936). Diese Zusammenhänge legen folgende Schlussfolgerung nahe: Zumindest bei guten Schülern im gymnasialen Bereich sind die Bildungserwartungen der Schule insofern wichtig, als dass sie die Stellung innerhalb der peer-group stabilisieren oder verbessern und somit zum Aufbau eines positiven Selbstbildes beitragen. Dabei erscheint es aufschlussreich, zwischen den Bildungserwartungen und der Institution Schule zu differenzieren. Die Indifferenz gegenüber der Institution und ihren Vertretern trifft sich mit der Wertschätzung des vermittelten Bildungsmodells, das dazu dient, Persönlichkeit zu festigen oder erst zu formieren. Dazu passt Fends Diagnose, dass es dem Gymnasium im Gegensatz zur Hauptschule um „die Ausschöpfung der Möglichkeiten zur individuellen Selbstentfaltung“ gehe (1991, 22). Die Bildungsinhalte der „legitimen Kultur“ (Bourdieu, s.o.) erscheinen somit als Individualität fördernd und unterstützend; vor allem dienen sie auch dem Status- und Distinktionsgewinn.

¹⁴ vgl. auch Rosebrock 2004, Zinnecker 2000a. Die peer group gilt als „vernachlässigtes Forschungsfeld“ (Rosebrock 2004, 295) und ihre Relevanz für die Sozialisation ist strittig, denn trotz der „Ko-Konstruktion“ (ebd., 257) von kollektiven Orientierungen innerhalb der Gruppe formiert sich die peer group in der Regel über die Schule. Dem entsprechend „sind die peer groups der Jugendlichen vermutlich in erheblichem Maße homogen im Blick auf die sozioökonomische Herkunft ihrer Mitglieder und damit in der Tendenz auch auf deren familiären Mediennutzungsstil“ (ebd., 274).

¹⁵ vgl. Dalbert / Stöber 2004, 884. Helsper (2004) vermerkt ferner für den Fall des schulischen Erfolgs die Entfremdung vom Herkunftsmilieu und das Gefühl der Menschwerdung durch Bildung als Folgeerscheinungen schulischer Sozialisation (910 f.).

Der kurze Überblick über den Wandel der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule (bezogen auf die Vertreter des Hochkulturschemas) zeigt ein deutliches Bild, das in vielerlei Hinsicht die Ergebnisse aus den quantitativen Untersuchungen ergänzt: Die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule haben an Bedeutung verloren, die peer-group und selbstsozialisatorische Bestrebungen erscheinen dominant. So urteilen auch Sander / Vollbrecht (1998) im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*: Der „Entwertung der Erziehung in Familie und Schule“ (204) stehen „Verselbständigungen Jugendlicher und Peer-groups als neue Sozialisationsinstanzen“ (203) gegenüber. Die besonders durch die Schule formulierten Bildungserwartungen spielen im Hochkulturschema jedoch weiterhin eine wichtige Rolle, denn sie dienen als Medium innerhalb des Aufbaus eines stabilen Selbst. Es kann somit keine Rede davon sein, dass fremdsozialisatorische Einflüsse zugunsten selbstsozialisatorischer wegbrechen; sie erscheinen lediglich in höherem Maße zum Zwecke der Ich-Festigung instrumentalisiert. Die fremdsozialisatorischen Einflüsse der soziokulturellen Umwelt sind im Hochkulturschema nach wie vor präsent in den Bildungserwartungen; diese fungieren in zunehmendem Maße im Dienste der selbstsozialisatorischen Bemühungen und werden nicht mehr im Sinne ihrer autoritativen institutionellen Verankerung respektiert. So kann man zumindest für dieses sozialstrukturelle Segment schlussfolgern: Es finden in verstärktem Maße selbstsozialisatorische Bemühungen hin zur (schulisch vermittelten) „legitimen Kultur“ statt.

Das Interview mit Kathrin zeigte am Einzelfall exemplarisch diese Umschichtungen zwischen selbst- und fremdsozialisatorischen Einflüssen innerhalb der Lesesozialisation auf. Kathrins Selbststilisierung als autarke Leserin, die sich Strategien und Stoffe weitestgehend ohne äußere Einflüsse wählt, konnte im Rahmen der polythetischen Relativierung der Sprecherperspektive auf eben diese fremdsozialisatorischen Einflüsse hin befragt werden. Es ergab sich, dass Kathrin die vorhandenen Einwirkungen der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule als gering einschätzt und innerhalb ihrer Narration ausblendet. So erscheint ihre Lesesozialisation als genuin selbstbestimmt. Es ist vor dem Hintergrund der Methodologie dieser Arbeit kaum möglich, den Realitätsgehalt von Kathrins Selbstdarstellung zu verifizieren; darauf kommt es auch kaum an. Entscheidend ist, dass Kathrin ihre Lesesozialisation als selbstbestimmt einschätzt und auch so präsentiert. Daran zeigt sich der hohe Stellenwert, den sie – und auch ihre Umwelt, also vielleicht ihre peer-group – der Selbstbestimmung beimisst. Wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, ist es gerade die gymnasiale, hochkulturelle Sozialisation, die die Individualität so hoch veranschlagt und zum Individualismus hin sozialisiert, so dass also von institutionskritischen Rückkoppelungseffekten innerhalb der Gruppensozialisation ausgegangen werden kann. Die hochkulturelle Sozialisation provoziert gerade durch ihre Akzentuierung des Individualismus die Abkoppelung von der Institution.¹⁶ Dies bedeutet nicht, dass der Einfluss der Institution Schule bei allen

¹⁶ Ein Blick auf die Geschichte des Gymnasiums bestärkt diese These: Hochkulturell codierte Erziehung bedeutete in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch Erziehung zur Konformität und Loyalität gegenüber den Institutionen. Literatur wurde instrumentalisiert im Dienste von Nation und Volk. Vgl. Korte 2005

Schülern tatsächlich geschwächt ist, denn die mit der „legitimen Kultur“ (Bourdieu) zusammenhängenden Bildungserwartungen spielen in der literarischen Sozialisation im Hochkulturschema nach wie vor eine entscheidende Rolle. Diese Bildungserwartungen (die in den Kapiteln 5.1. und 5.2. näher bestimmt wurden) erfüllen mehrere Funktionen; eine hauptsächliche ist die der Identitätskonstruktion durch Distinktion. Diese Funktion zeigte sich bislang mehr oder weniger explizit in allen Analysen: Ästhetische Bildung wird als Effekt der literarischen Sozialisation veranschlagt, wobei vor allem auch der Kanon des Gelesenen als Indikator für das Maß an literarischer Bildung fungiert. Dieses an Literatur angelegte Deutungsmuster (der Zusammenhang von Lesen und Bildung mit dem Kanon als Maß) ist fremdsozialisatorischen Einflüssen geschuldet; es wird durch familiäre und schulische literarische Sozialisation geformt und gestärkt.

Das Interview mit Kathrin zeigt nun, dass diese bekannten Effekte innerhalb der literarischen Sozialisation einen Wandel verzeichnen, denn mit zunehmender Individualisierung unterliegen diese fremdsozialisatorischen Einflüsse einer Überformung durch die Arbeit am Selbst. Sie werden also der Selbstsozialisation eingegliedert und im Hinblick auf Identitätskonstruktionen und Gruppenzwänge funktionalisiert. Ein deutlicher Hinweis für diese am Ende des vorhergehenden Kapitels formulierte These ist in der Ausblendung der Sozialisationsinstanzen im Interview mit Kathrin zu sehen. Kathrin nutzt die durch die Institutionen bereitgestellten Deutungsmuster, um sich selbst zu sozialisieren, wobei das Ziel dieser Bemühungen als das in den Bildungserwartungen präsenste Hochkulturschema angegeben werden kann. In diesem Sinn ist also von einer Überformung der an die Instanzen Familie und Schule gebundenen Sozialisation durch ein dominantes Selbst zu sprechen, wobei deutlich wird, dass in keinem Fall von einem Verschwinden der traditionellen Sozialisationsinstanzen die Rede sein kann.

Das Interview mit *Tanja*, einer 18jährigen Abiturientin, verstärkt den Eindruck einer dominanten Selbstsozialisation, der bei Kathrins Erzählung entsteht. Tanja hat ein sehr gutes Abitur abgelegt, ihre Kernfächer sind im sprachlich-künstlerischen Bereich angesiedelt (Deutsch, Fremdsprachen, Literatur, Musik). Sie hat zum Zeitpunkt des Interviews ein Studium der Medienwissenschaft aufgenommen, nachdem sie sich auf Aufnahmeprüfungen an Musikhochschulen vorbereitet hatte, von diesen Plänen jedoch wieder abgekommen war. Ähnlich wie im Fall Kathrins kann auch bei Tanja von einem „bildungsbürgerlichen“ familiären Hintergrund keine Rede sein. Weder Musik noch Literatur spielten in ihrer Kindheit dominante Rollen. Der folgende Abschnitt versammelt einige zentrale Aussagen Tanjas aus dem ersten narrativen Teil.

Ich hab eigentlich auch nie wirkliches Interesse daran [am Lesen, C.D.] gehabt. Ich fand es irgendwie eher immer langweilig. Ich hab dann, gut, ich hab sehr viel angefangen Gitarre zu spielen, und das fand ich dann etwas interessanter. Ähm. [Überlegt kurz] Mir kam es irgendwie oft eher so vor, ja, also, als ob das irgendwie unnötig wäre, das war son bisschen Zeitverschwendung. Ich wusste nich, was was für'n Nutzen mir das bringen soll. Und das hat mir dann auch glaub ich einfach nich genug Spaß gemacht, um da wirklich, ja mich viel mit zu beschäftigen. Klar, ich hab dann so einige Bücher gelesen, so, so Standardsachen halt, auch Bücher, die einfach nur witzig waren. [...]

Ja, das is ganz komisch bei mir gewesen. Ich hab eigentlich, ich hab nich wirklich gewusst, oder oder nich geahnt, was, dass man irgendwie davon profitieren kann, dass das irgendwie wichtig sein könnte, dass man da n Nutzen irgendwie in irgendeiner Weise von davon tragen könnte. Und ähm, selbst wenn ich dann ma, ich hatte eigentlich immer n schlechtes Gewissen, wenn ich gelesen habe. Weil ich immer gedacht hab, ja Tanja, das bringt dir ja sowieso nix, üb lieber Gitarre, oder mach lieber Hausaufgaben [leichtes Auflachen], oder irgend son Zeug, ne? Und, gut wenn, ich weiß nich. Gut, ich hab dann so [lacht auf]. Ich hab diese, diese „Harry Potter-Bände“ oder so [lacht auf während des Sprechens], die hab ich alle gelesen, aber das hat mir einfach Spaß gemacht. Also ich fand die ganz nett, die Geschichte, und, jo, aber. Eigentlich, und da hatt ich dann schlechtes Gewissen, gut, aber da kann man da auch vielleicht n schlechtes Gewissen haben [lacht auf]. Ähm...Ähmm [Wort stark gedehnt] [Überlegt kurz] Gut, ich mein, dann kam halt irgendwann die Zeit, ich hatte ne Klavierlehrerin, ich hatte ne Zeit lang Klavierunterricht. Und die kam aus, Weißrussland. Und die hat mir irgendwie bei jedem Unterricht hat se mir eingebläut, hat se mir erzählt, dass das da ne ganz andere Welt wäre, und dass sie immer geschockt wäre davon, fast jeden Tag, dass sie fast jeden Tag davon geschockt wäre, wie ungebildet die Deutschen seien und und, ähm. Dann hat sie, hat sie mir jedes Mal erzählt, wie wichtig das Lesen doch sei, und dass man da so viel äh irgendwie von profitieren könnte, dass man so viel lernen könnte durchs Lesen. Ähm. Na ja, und dann bin ich halt son bisschen ins Grübeln gekommen und hab irgendwie gedacht [lacht auf während des Sprechens], tja, also irgendwie, haste da vielleicht was verpasst [lacht auf / leichtes Auflachen auch im Hintergrund]. Ja, aber das war dann auch eher. Ja, das hat mich dann darauf gebracht, dass das vielleicht doch n bisschen mehr wert sein könnte, als ich bisher immer gedacht hab [leichtes Auflachen während des Sprechens]. Mhm, aber vielleicht lag's auch, wie gesagt, meine Eltern ham zwar immer, also speziell meine Mutter hat immer davon geredet, dass „Lies doch, lies doch, lies doch!“ [stark betont] Für mich gab's nichts Schrecklicheres, als wenn man mir son blödes Buch zum Geburtstag geschenkt hat [Auflachen im Hintergrund], sozusagen. Ich fand das total ätzend, also [lacht auf]. Das konnt ich gar nix mit anfangen [lacht auf]. Und ähm. Aber das lag vielleicht auch daran, dass, ich meine, meine meine Eltern selbst lesen halt auch nich. Eigentlich gar nicht. Und meine Mutter liest vielleicht ab und an ma so, irgendwelche Liebesromane vorm Schlafengehen. [...] Na ja gut, dann halt der LK. Das war eigentlich auch, dass ich, dass ich den Deutsch-LK genommen hab, war eher so ne Art Verlegenheits-, Verlegenheitslösung, weil ich immer Deutsch, ich hatte, ich weiß gar nich. In den unteren Klassen war Deutsch einfach nur für mich immer son Fach, ja, brauchste nix zu machen [lacht auf], und äh kriegst da trotzdem deine Noten, ne. [...]

Wenn ich dann ma, zum Beispiel diese eine musste ich für die Toskana-Fahrt lesen, „Tod in Venedig“ [„Mhm“ im Hintergrund]. Das fand ich unglaublich toll. Das hat mir wahnsinnig viel Spaß gemacht zu lesen. Und, nach ner Zeit hab ich mich erst ma eingelesen, und dann ging's auch. Und das war halt auch irgendwie ne Thematik, die mich n bisschen, ja, es ging halt ----- ja also dieses, da war schon son künstlerischer Aspekt mit drin. Und das hat mich irgendwie intressiert.

Hatte auch son bisschen philosophischen Touch. Und die Sprache fand ich einfach toll. Also das das fand ich schon faszinierend, aber ich weiß nicht, ob ich mir jetzt, ob ich mir jetzt von alleine son Buch einfach nehmen würde, wenn ich's nicht lesen müsste [leichtes Auflachen]... [...]

Und ähm. Ja, und da bin ich dann halt [lacht auf während des Sprechens] auch n bisschen, äh, überrumpelt worden. Was heißt überrumpelt worden, aber ich hätte mich gedacht, dass das diese Ausprägung annehmen könnte [lacht auf während des Sprechens]. [...]

(Tanja, 1 ff.)

Zu Beginn des Interviews konkretisiert Tanja ihre Erinnerungen ans kindliche Lesen, indem sie sogleich ihre damalige Einstellung dem Lesen gegenüber in den Vordergrund rückt. Die Attributionen „langweilig“ und „Zeitverschwendung“ fallen ins Auge, wenn sie ihre Bevorzugung der Musik der Geringschätzung des Lesens gegenüberstellt. Auffällig ist der Einstieg mit der Kritik der Mutter an Tanjas Geringschätzung des Lesens (vgl. Tanja 1, 8 ff.) und der Selbsteinschätzung der Mutter als „Leserate“ (ebd., 10). In diesen Zusammenhang fallen dann auch die später erwähnten Aufforderungen der Mutter („Lies doch, lies, doch, lies doch“), die Tanja mit ihrer Einschätzung des Leseverhaltens der Eltern konterkariert: „[...] ich meine, meine meine Eltern selbst lesen halt auch nicht. Eigentlich gar nicht. Und meine Mutter liest vielleicht ab und an ma so, irgendwelche Liebesromane vorm Schlafengehen“. Will man eine Einschätzung der realen Situation versuchen, kommt man nicht umhin, einen die Lesekariere des Kindes hemmenden Widerspruch zwischen Aufforderung (elterlicher Norm) und elterlicher Lesepraxis zu konstatieren. Damit geht Tanjas frühe Geringschätzung des Lesens einher. Somit ist ihre Ausgangslage im Hinblick auf eine (gelingende) literarische Sozialisation eher als misslich zu bezeichnen. Tanjas argumentative Einkleidung und Bewertung ihres damaligen Leseverhaltens ist aufschlussreich: Es fließen Begründungsschemata mit ein, die bereits aus den anderen analysierten Interviews bekannt sind, so z.B. der Begriff des „Nutzens“, der der „Wichtigkeit“ oder der des „Profits“. Tanja bewertet das Lesen aus einer Art utilitaristischen Haltung heraus, denn es soll ihr den erhofften Mehrwert im Leben bringen. Dieser Mehrwert ist in ihrem Verständnis gerade nicht als „Spaß“ oder „Unterhaltung“ zu kennzeichnen, denn durch diese Gratifikationen war bereits ihr bisheriges Leseverhalten motiviert. So wird auch das recht unvermittelt ins Spiel gebrachte „schlechte Gewissen“ verständlich: Da Tanja aus damaliger Sicht das Lesen (anders als die Musik oder die Hausaufgaben) als „Zeitverschwendung“ einschätzte, peinigte sie das schlechte Gewissen, wenn sie doch einmal las. Das schlechte Gewissen resultierte also aus der Tatsache heraus, dass das Lesen sie nicht mit dem erhofften Mehrwert versorgte. Als sie dann über ihre (späte) *Harry-Potter*-Lektüre im Jugendalter spricht, nimmt der Begriff des „schlechten Gewissens“ eine andere semantische Färbung ein: „Eigentlich, und da hatt ich dann schlechtes Gewissen, gut, aber da kann man da auch vielleicht n schlechtes Gewissen haben [lacht auf]. Ähm...Ähmm [Wort stark gedehnt]“. Durch diesen Satz geht ein Bruch zwischen Narration und Argumentation, denn der zweite Teil kommentiert die Narration in argumentierender Weise aus heutiger Sicht. An dieser Stelle variiert Tanja dann die Semantik des Begriffs, der sich innerhalb der Narration lediglich auf die

Schuldgefühle angesichts der „Zeitverschwendung“ bezieht. Im zweiten Teil des Satzes assoziiert Tanja darüber hinaus den Gehalt des Buches, sie fällt also ein Urteil über die Wertigkeit von Literatur. Als Unterhaltungsroman für Jugendliche ist *Harry Potter* in ihren Augen ästhetisch minderwertig gegenüber den Büchern, die sie sonst noch im Interview erwähnt (*Tod in Venedig*, *Bildnis des Dorian Gray*). Berücksichtigt man diesen analytischen Ansatz, erscheint es nicht als Zufall, dass sofort im nächsten Satz die Schilderung des „Initiationserlebnisses“ mit der Klavierlehrerin beginnt. Das gemeinsame Oberthema, das wie eine Klammer beide Schilderungen inhaltlich zusammenhält, ist der von Tanja angenommene Mehrwert der Bildung. So „blät“ ihr die Lehrerin aus Weißrussland „ein“, „dass sie immer geschockt wäre davon, fast jeden Tag, dass sie fast jeden Tag davon geschockt wäre, wie ungebildet die Deutschen seien und und, ähm. Dann hat sie, hat sie mir jedes Mal erzählt, wie wichtig das Lesen doch sei, und dass man da so viel äh irgendwie von profitieren könnte, dass man so viel lernen könnte durchs Lesen.“ In dieser Kernaussage des Textes¹⁷ schießen die Begründungsstränge zusammen: Die Lehrerin, die für Tanja ein Vorbild ist, schließt Literatur und Musik zusammen, denn beides ist Medium von Bildung. Der Bildungsbegriff, den Tanja bereits das ganze Interview hindurch implizit verwendet, lässt auf ein ergebnis- und erfolgsorientiertes, utilitaristisches und an Wissen gekoppeltes Bildungsverständnis schließen. Wenn sie nun glaubt, „etwas verpasst“ zu haben, schwingt der alternative Bedeutungshorizont des „schlechten Gewissens“ mit: Dieses resultiert nun nicht aus der Tatsache, gelesen zu haben (die reine Unterhaltungsliteratur), sondern vielmehr aus dem Umstand, *nicht* gelesen zu haben (die „richtige“ Literatur). Tanja erwähnt in der Folge den zweiten bestimmenden Einfluss, nämlich den Deutsch-Leistungskurs, den sie zunächst aus taktischen Verlegenheitsgründen angewählt hatte. Hier wurde sie durch die Literatur „übertumpelt“, sie hätte nicht gedacht, dass „das diese Ausprägung annehmen könnte“. Sie erwähnt besonders den *Tod in Venedig*, den sie für eine Kursfahrt gelesen hat. Die Erzählung, die den Bürger-Künstler-Konflikt thematisiert, ist für Tanja vermutlich auch bezüglich ihrer biografischen Situation von großem Wert. Sie relativiert jedoch den schulischen Einfluss sehr bald im Interviewtext: „[...] aber ich weiß nicht, ob ich mir jetzt, ob ich mir jetzt von alleine son Buch einfach nehmen würde, wenn ich's nicht lesen müsste“. Offensichtlich – und dies entspricht auch der Chronologie innerhalb der Narration – war der Einfluss der Klavierlehrerin mächtiger als der der Schule, vielleicht, weil diese einen Bildungsgedanken in den Vordergrund rückte, der Tanjas Bedürfnissen und Erwartungen an Bildung entsprach. Für diese Hypothese spricht auch Tanjas Antwort auf eine Nachfrage zu diesem Themenkomplex:

I: Irgend ne Situation, wo, wo dir plötzlich selber klar wurde, oder wo dir heute im Nachhinein klar wird, äh, das wäre anders gelaufen, wäre nicht diese Lehrerin gewesen, wäre nicht der LK gewesen.

T:... [überlegt / leichtes Aufseufzen] Ja, ich hätte einfach meine Einstellung dazu nicht geändert. [„Mhm“ im Hintergrund]. Also ich wär wahrscheinlich jetzt immer

¹⁷ In diesem Zusammenhang fällt besonders die Häufung an Betonungen auf, die in dieser Dichte für das Interview sonst untypisch ist.

noch der Meinung, ja Gott, was was soll ich mit dem Zeug, das kann mir sowieso nix bringen [lacht auf]. Oder oder, ja! Aber n speziellen Zeitpunkt hab ich jetzt nich nich nich im Kopf [„Mhm“ im Hintergrund], mit dem ich. Einfach im Laufe der Zeit [dehnt das letzte Wort]. Bei der bei der Klavierlehrerin, gut ich hab dann die ersten paar Male, die sie mir von davon erzählt hat, von ihrer Erfahrung und von ihrer Einstellung, hab ich gedacht, ja, Gott, kannst viel erzählen [lacht auf]. Aber als die das dann wirklich immer und immer wieder, und das kam halt dann noch parallel, war dann dann noch, war ich ja dann noch im Deutsch-LK, und da äh wurde ich irgendwie auch so bombardiert [leichtes Auflachen / „Ja“ im Hintergrund]. Und, irgendwie hat das dann im Laufe der Zeit dazu geführt, dass ich irgendwie immer, ja, dass ich ma dazu gekommen bin, darüber nachzudenken. Dass da vielleicht doch was dran sein könnte [lacht auf während des Sprechens] [„Mhm“ im Hintergrund]. Aber en genauen Zeitpunkt hab ich da nich nennen, ne. [„Mhm“ im Hintergrund] (Tanja 6, 23 ff.)

Diese Ausführungen sind um den Kernbegriff der „Einstellung“ herum gruppiert; Klavierlehrerin und Deutsch-LK bewirkten einen Einstellungswandel. Sie benennt allerdings – wie im gesamten Interview – nicht, worin dieser Einstellungswandel besteht; lediglich einige (bildliche) Wendungen konkretisieren ihre Aussagen näher. So bewirkte der Einstellungswandel, dass sie nun glaubt, „dass da vielleicht doch was dran sein könnte“. Zirkulär an ihre ersten Aussagen anknüpfend, besteht das „Etwas“ wahrscheinlich aus dem „Profit“ und dem „Nutzen“, mit dem Literatur aufwartet. In Rückkoppelung an die Aussagen der Klavierlehrerin, deren Einstellung Tanja akzeptiert und übernimmt, handelt es sich um Bildungsgehalte, deren Konkrektion jedoch weitgehend verschwommen bleibt. Eine weitere Antwort Tanjas auf eine Nachfrage deutet an, dass es ihr bei der Literatur tatsächlich weniger um einen emotionalen Mehrwert hinsichtlich von Empathie oder Identifikation geht. Die Brücke zwischen Literatur und Leben erscheint so in erster Linie über rationale und utilitaristische Motive hergestellt; schon aus diesem Grund ist ihr Lesen auch nicht wirklich habitualisiert.

I: Äh, kannst du dich an eine Situation erinnern, ähm, letzte Frage, die mir jetzt noch dazu einfällt grade, wo du dich äh, mit einer Gestalt, mit einer Figur aus einem Buch, oder von einem Hörspiel, oder von einem Film, wo du dich äh mit so einer Gestalt identifiziert hast?

T: ... [Überlegt] Ähh [seufzt auf]. Ja, da wird mir bestimmt etwas zu einfallen, aber momentan... [überlegt kurz]. Also richtig identifiziert... [überlegt kurz] vielleicht eher, also weniger beim beim Lesen von Büchern eigentlich, eher wenn ich mal n Film gesehen habe. Aber dann auch nich richtige Identifikation, sondern nur wenn mir irgend ne Rolle, irgend n Charakter besonders gut gefallen hat, oder so. [„Mhm“ im Hintergrund] Hab ich gedacht, das wär irgendwie toll [murmelt den Satz leise vor sich hin]. Oder ich wenn mir irgendwelche Gemeinsamkeiten aufgefallen sind, war das eigentlich eher im Film. Woran ich mich erinnern kann, das is bei diesem, ich mein, ich hab ja, nun wirklich nich so viel gelesen, deswegen hab ich wahrscheinlich [lacht kurz auf während des Sprechens] auch nich, fällt mir da

nix ein. Bei diesem einen Buch, was ich für Philosophie ma lesen musste, da, diese Lou Salomé, die find ich irgendwie ganz toll. [lacht auf / „Mhm“ im Hintergrund]. Aber ansonsten, kann ich mich da nich dran erinnern, dass ich das beim Lesen gehabt hätte. Eher dann bei Filmen. Aber da fällt mir spontan auch kein, kein Beispiel ein. Keine Person, mit der ich mich jetzt voll und ganz jetzt voll und ganz identifiziert hätte. (Tanja 11, 13 ff.)

Wir haben es bei Tanja also mit dem Fall einer Leserin zu tun, die nie ein habitualisiertes Leseverhalten entwickelt hat, die dennoch teils mit Begeisterung liest und die auf jeden Fall größere Lesevorhaben entwickelt: „Na ja, und... ich hatte eigentlich gedacht, ich mein, ich hatte mir eigentlich auch vorgenommen, nachdem ich jetzt mein Abi irgendwie gemacht hab, dass ich das irgendwie versuche weiterzuführen. Dass ich mir ab und an mal n Buch nehme. Eigentlich hatt ich auch vor wirklich systematisch, wir ham ja diese Listen gekriegt. Und ich wollte mir dann die Sachen raussuchen, die mich intressieren könnten, und wollt es wirklich lesen. Bisher muss ich ehrlich gesagt sagen, hab ich das noch nich wirklich gemacht. Aber. Ich hab da so einige Bücher stehen [lacht auf während des Sprechens].“ (Tanja 5, 12) Ihre Lesevorhaben sind dem Bereich der klassischen und modernen, jedenfalls der kanonisierten Literatur zuzuordnen (darauf deutet die Erwähnung der „Listen“ hin). Ihr Lesen wird motiviert durch relativ diffuse Bildungsvorstellungen, die entstanden und bestärkt sind, als ihre Klavierlehrerin die Bildungsgehalte von Musik und Literatur koppelte und - für Tanja einleuchtend – beide Künste dem Oberbegriff der Bildung unterordnete.

In der sich an dieses „Initiationserlebnis“ anschließenden (und in der Folge auch scheiternden) Eroberungen der Literatur ist das Prinzip der selbstgesteuerten literarischen Sozialisation auffällig. Zunächst haben weder Familie noch Schule einen dominanten Einfluss. Von der Mutter und ihren Lesevorschlägen wendet Tanja sich ab, denn sie erkennt, dass die Mutter keine wirkliche Leserin ist. Die Schule und der Deutschkurs wirken lediglich unterstützend bei der durch die Klavierlehrerin ausgelösten Motivation. Betrachtet man Tanjas literarische Sozialisation näher, sind a) Motivationen und b) Strategien zu unterscheiden, mit denen Tanja sich der Literatur nähert. In Bezug auf die *Motivationen* (a) sind wiederum intrinsische und äußere zu differenzieren. Die äußeren sind bereits erwähnt; diese können als *Einflüsse von peers und nicht-institutionalisierten Instanzen* gekennzeichnet werden. Zum einen ist dies die Klavierlehrerin, deren Wirkungsmächtigkeit auf Tanjas Leseverhalten als stärker einzuschätzen ist als die der Schule. Zum anderen ist die mehrfach erwähnte Person XXX zu nennen, ein guter Bekannter Tanjas, der ebenfalls bei der genannten Klavierlehrerin Unterricht hatte. Zu XXX heißt es: „Na ja, bei ihm ist es inzwischen so, dass er dass er fast jede Woche irgend n Buch liest.“ (Tanja 3, 20) Später kommt sie auf XXX zurück: „Im Nachhinein hab ich mir deswegen darüber Gedanken gemacht, ob das wirklich so richtig war, weil XXX das zu dem Zeitpunkt, nich zu dem Zeitpunkt, aber etwas später hat er's [gemeint ist der *Faust*, C.D.] dann auch gelesen. Und er hat das so richtig bearbeitet, ja, und der war einfach so begeistert von diesem Buch. [Auflachen im Hintergrund] Und ich konnte seine Begeisterung überhaupt nich verstehen. Und der, ah, das is so toll [stark betont]. Und haste de, kannste dich an die Stelle erinnern, und an die?“ (Tanja 5, 6 ff.) Direkt im Anschluss an diese Passage beschreibt Tanja, wie sie sich

vornimmt, ihr Leseverhalten zu ändern (s.o.). Wie im Fall der Klavierlehrerin, ist auch hier die Nähe der Passagen sicher nicht als Zufall zu bezeichnen; vielmehr ist davon auszugehen, dass auch XXX einen bestimmenden Einfluss auf Tanjas Leseverhalten hat. Damit sind die äußeren Motivationen als relativ stark zu bezeichnen, sie gehen jedoch nicht von Familie oder Schule als den institutionalisierten Instanzen innerhalb der literarischen Sozialisation aus. In diesem Bereich entscheiden eher die von der Lektüre erwarteten Gratifikationen im Hinblick auf den Bildungszuwachs. Ferner werden die Fremdeinflüsse den *intrinsischen Motivationen* Tanjas untergeordnet, was an mehreren Stellen des Interviews deutlich wird. Ein Blick auf die Titel, die ihr zugesagt haben, zeigt so bemerkenswerte Übereinstimmungen: *Die Päpstin*, *Und Nietzsche weinte* (mit der Protagonistin Lou Salomé), *Der Tod in Venedig* und der Film *Chocolat* beziehen sich auf die Themenbereiche „starke, selbstbestimmte Frau / Muse“ (im weitesten Sinne auch bei Mann in Gestalt Tadzios) und „Kunst / Künstler-Bürger-Konflikt“ (auch *Chocolat*, denn die Protagonistin versteht sich als Künstlerin in Opposition zum bürgerlichen Dorf, sie geht dann die Beziehung mit dem verfeimten fahrenden Künstler ein). Diese Themenbereiche sind vermutlich biografisch bedeutsam und damit bestimmend für die Lektürewahl. Sie stehen teilweise im Widerspruch zu dem besonders durch die Klavierlehrerin vermittelten Bildungsanspruch, dem Tanja Genüge tun will: „[...] ich hab dann so den Anspruch, das so zu bearbeiten, so richtig. Ich kann's irgendwie nich runterlesen. Weil ich irgendwie dann denke, wenn de s schon liest, dann musst du's auch richtig verstehen [Wort lauter ausgesprochen]. Aber das, nach ner Zeit lass ich's dann irgendwie dann auch bleiben, weil das dann zu aufwendig is [lacht auf während des Sprechens], oder, ich weiß auch nich.“ (Tanja 4, 10) Ähnlich wie bei Kathrin steht auch bei Tanja eine selbstbestimmte *Strategie* (b) im Umgang mit Literatur im Vordergrund: Beide wählen sich die Stoffe selbst und beide pflegen einen selbstbestimmten Umgang mit diesen Stoffen. So möchte Tanja die Bücher „bearbeiten“, um sie zu „verstehen“; sie geht nach Kanonlisten vor, um sich ihre Lektüren auszuwählen. Eine ähnliche Strategie zeigt sich im Umgang mit dem Fernseher: „Aber dann mach ich das auch, hab ich's auch so gemacht, dass ich mir wirklich irgendwie jeden Tag die Fernsehzeitung vorgenommen habe, und das mehr so als Informationsmedium genutzt habe. Dass ich mir halt wirklich die Dinger angestrichen habe, die ich sehe wollte, und dass ich das dann gezielt mir angeschaut habe.“ (Tanja 8, 19) Ähnlich, wie sie sich die ihr passenden Lesestoffe und Fernsehinhalte sucht, erfindet sie ihren Bedürfnissen angepasste Strategien. Die selbstbestimmten Inhalte und Strategien jedoch – und dies ist entscheidend – sind größtenteils an die vor allem schulisch vermittelten Inhalte und Methoden angelehnt. So ist für Tanja der Bildungsanspruch sowohl bezüglich der Inhalte (kanonrelevante Literatur) als auch der Methoden (bearbeiten, verstehen) entscheidend; diese Inhalte und Methoden gliedert sie in ihre Persönlichkeitsstruktur ein und macht sie sich zu eigen, wobei allerdings immer ihre persönlichen Bedürfnisse und Erwartungen für das aktuelle Handeln bestimmend sind. So kann von selbstsozialisatorischen Bemühungen die Rede sein, denn Familie und Schule treten vor dem Selbst und der Rolle der peers zurück. Die Selbstsozialisation ist jedoch dadurch nicht ausschließlich dominant, dass diese Bemühungen eine deutliche Tendenz zum (auch schulisch vermittelten) Hochkulturschema zeigen. Die Respektabilität der Institution Schule erscheint geschwächt; die mit ihr verbundenen Bildungs-

erwartungen sind im Hochkulturschema jedoch nach wie vor präsent. Damit bestätigt sich in beiden Interviews der von der Sozialisationstheorie beschriebene Wandel innerhalb des Stellenwerts der klassischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule und die Tendenz zu verstärkten selbstsozialisatorischen Bemühungen in der (ausgeweiteten) Jugendphase.

Ein deutlicher Unterschied zwischen Kathrin und Tanja sollte nicht unerwähnt bleiben: Während bei Kathrin die literarische Sozialisation offensichtlich glückt,¹⁸ denn es kommt zu einer Passung von individuellen Bedürfnissen und den Erwartungen des Hochkulturschemas, ist bei Tanja das Risiko einer missglückenden literarischen Sozialisation noch hoch. Sie empfindet die Ansprüche des Hochkulturschemas als oft ihren Bedürfnissen widersprechend; so kommt es zu häufigem Abbruch der Lektüre, wenn Anspruch und Wirklichkeit nicht vereinbar sind. Schon die familiäre literarische Sozialisation machte sie mit dieser Kluft (im Leseverhalten und Anspruch der Mutter) vertraut; der Abbruch der Lesekarriere oder das Einschwenken auf andere Lesestoffe sind daher möglich.¹⁹

¹⁸ „Glücken“ und „Missglücken“ hier wertungsfrei im Sinne einer späteren stabilen und habitualisierten Lesepraxis verstanden.

¹⁹ vgl. auch Köcher 1993, die solche „missglückenden“ Lesekarrieren beschreibt.

6. Die Innenperspektive: Der Fokus „Leser und Text“

„Media are not meditations“ – die neuen Massenmedien der gegenwärtigen Kunst haben nicht allein die alte Lesekultur der bürgerlichen Ära erschüttert. Sie bedrohen mit dem Vorrang der Zeichen über das Wort, mit der Schockwirkung und Überflutung durch aufzunehmende Reize, die das verstehende Genießen der Lektüre verdrängen, mit der manipulativen Gewalt von Informationen, die sich nur noch speichern, kaum mehr in persönliche Erinnerung integrieren lassen, zugleich die Bildung von ästhetischer Erfahrung im traditionellen Sinn.

Hans Robert Jauf, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik

Das fünfte Kapitel beschrieb den Leser in seinem Verhältnis zur Gesellschaft und beinhaltete damit in erster Linie Deutungsmusteranalysen zum Komplex der „Literarischen Bildung“. Das vorliegende Kapitel widmet sich dem zweiten Verhältnis, in dem der Leser zu betrachten ist, nämlich dem Verhältnis zum Text. In den folgenden Analysen geht es daher weniger um Deutungsmuster, sondern mehr um Indikatoren, die Rückschlüsse auf das Leseverhalten in Konkurrenz oder Ergänzung zur Mediennutzung zulassen. In Bezug auf die beiden fundamentalen Eingrenzungen, die bei der Gruppe der Informanten vorgenommen wurden (die Informanten entstammen der Kohorte 1983-1988 und sind dem Hochkulturschema zuzurechnen), sind zwei Besonderheiten gerade dieser Gruppe für die analytische Ausrichtung des vorliegenden Kapitels ausschlaggebend:

1. Kompetente und habitualisierte PC-Nutzung korreliert mit habitualisiertem Lesen (vgl. Kap. 4.1.);
2. die um die Mitte der 1980er Jahre herum Geborenen sind die erste Generation, die gleichzeitig mit dem (schulischen) Lesenlernen den Umgang mit dem Computer einüben konnte (wenn in der Familie ein solcher angeschafft worden war oder Zugang zu anderen Computerspielen bestand).

Die Ausgangsfrage des vorliegenden Kapitels kann als die nach den Interferenzen¹ zwischen Lese- und Mediennutzungsverhalten beschrieben werden. Die Sondierung des Datenmaterials hinsichtlich dieser Frage geriet an einen kritischen Punkt, als es darum ging, Oberkategorien zu finden, die dann Detailuntersuchungen und Vergleiche zugelassen hätten. Die Angaben der Informanten zu ihrer Mediennutzung waren in einem Maße disparat, dass es kaum möglich war, solche Kategorien aufzustellen, ohne dabei zu stark zu selektieren. Dafür gab es drei Hauptgründe: Zum ersten bezogen sich die Informanten auf ganz verschiedene Medien (Fernsehen, Hörspielkassetten, sonstige Tonträger, Radio, Kinofilme, Internet, Computer(spiele)), so dass ein Vergleich erschwert wurde. Zum zweiten waren die Mannigfaltigkeit und Allgegenwärtigkeit der Medialisierung ein Hindernis für die Erzählung, so dass es in vielen Fällen zur bloßen

¹ im Sinne von Überlagerung, Wechseleinfluss

Auflistung von Titeln kam, ohne dass die Informanten die Wirkung der medialen Angebote auf ihr Erleben geschildert hätten. Zum dritten machte sich der Effekt der *social desirability* deutlich bemerkbar, denn die Informanten *erzählten* oft weniger von ihren Erfahrungen mit den Medien, als dass sie *argumentierten* und dabei vor allem das gegenwärtige kultur- und medienindustrielle Angebot kritisch betrachteten.

Die Notwendigkeit der Kategorienbildung legte es daher nahe, die Mediengattungen überschreitende Begriffe ins Zentrum zu rücken, denn nur auf diese Art und Weise kann es gelingen, Interferenzen zwischen Leseverhalten und Mediennutzung zu beschreiben. Solche Kategorien, auf die jeder Informant im Laufe seiner Narration einging, sind:

1. *Fiktionalität* (Kap. 6.1.)

2. *Identifikation* (Kap. 6.2.)

3. *Simulation* (Kap. 6.3.)

Die folgenden Untersuchungen an drei Interviews zeigen also auf, welche Vorstellungen die Informanten von diesen, im Umgang mit Literatur und Medien zentralen, Kategorien haben, und bei welchen Medientypen sie ihre Bedürfnisse eher erfüllt finden. Im Gegensatz zu den Bildungsvorstellungen, die im engen Zusammenhang mit den Sozialisationsinstanzen im fünften Kapitel diskutiert wurden, geht es also nun eher um Vorstellungen, die mit dem Unterhaltungswert von Medien zusammenhängen, vielleicht auch (im Fall der Kategorien „Fiktionalität“ und „Identifikation“) mit Formen ästhetischer Bildung. Es wird sich zeigen, dass sich Beschreibungen zur Fiktionalität und zur Identifikation in erster Linie mit Bezug auf den Film, das Fernsehen und die Hörspielkassetten finden, wohingegen die Kategorie „Simulation“ zentral bei Beschreibungen ist, die sich dem Computer widmen.

Eine empirische Untersuchung gestaltet sich vor dem Hintergrund der in der Literatur- und Medienwissenschaften kursierenden *emphatischen Vorstellungen* von diesen drei Kategorien schwierig. Es bedarf beispielsweise einer sauberen Trennung zwischen den auf der einen Seite von der Rezeptionsästhetik oder der Empirischen Literaturwissenschaft aufgestellten Definitionen zur Fiktion oder zur Identifikation und auf der anderen Seite den wenigen wirklich empirischen Untersuchungen zu diesen Themen. Auch im Fall der Kategorie „Simulation“ findet sich eine entsprechende Sachlage, denkt man an die (spekulativen) Medientheorien besonders der 1980er Jahre (Flusser, Virilio, Kittler). Andererseits kommt es zu Wechselwirkungen zwischen diesen Theoriebildungen (besonders denen der Rezeptionsästhetik) und den Angaben der Informanten; dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Informanten im schulischen Kontext implizit mit diesen Theoriebildungen konfrontiert wurden. Genauer: Ihre Lehrer hatten emphatische Vorstellungen von dem, was Fiktion und Identifikation im Umgang mit (belletristischer) Literatur bedeutet, weil sie häufig in ihrer Ausbildung mit den Untersuchungen über den Leser bei Iser, Stierle oder Jauß konfrontiert worden sind, oder die hermeneutischen Theorien zur Horizontverschmelzung zwischen Leser und Text (Gadamer) kennen lernten. Diese Vorstellungen gaben sie an ihre Schüler weiter. Ähnliches, wenngleich in eingeschränktem Ausmaß, geschah auch mit den jüngeren Medientheorien.

Da die Untersuchungen der Rezeptionsästhetik und der Empirischen Literaturwissenschaft zum Verhältnis von Leser und Text in empirischer Hinsicht wenig verlässlich

sind, kann die vorliegende Untersuchung auch keine „Verschiebungen“ oder „Veränderungen“ zwischen Lesen und Mediennutzung diagnostizieren. Zu diesem Zweck bedürfte es einer Längsschnittstudie, die bislang aussteht. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung soll daher darin bestehen, die Interferenzen zwischen Leseverhalten und Mediennutzung hinsichtlich der Vorstellungen von bestimmten, das Untersuchungsfeld eingrenzenden Kategorien wie denen der Fiktion, der Identifikation und der Simulation zu beschreiben.

6.1. Fiktionalität im Umbruch: Interferenzen zwischen Literatur und Medien

6.1.1. Peter: Mediensozialisation und literarisches Lesen

Peter erzählt als Informant ausführlich und detailliert vor allem von seiner Kindheit. In seiner Erzählung treten Züge besonders deutlich hervor, die allen Interviews zu Eigen sind. Peter berichtet nämlich sowohl von seinem kindlichen Lesen (Vorlesen), als auch in besonderem Maße von seinem Hörspielen und seinem Fernsehkonsum, die beide seine Einstellung zum literarischen Text erheblich beeinflussen. Besonders aufschlussreich sind Peters Ausführungen zu seinem kindlichen Spiel, das als Ergänzung und Verarbeitung der medialen Eindrücke bedeutsam wird. Peters Auffassung zur Fiktionalität von (Medien-)Texten bildet sich im Zusammenspiel von Medienkonsum, Vorlesen und dem eigenen Spiel heraus.

Der folgende Text ist ein Ausschnitt aus dem Interview mit *Peter*, einem zum Zeitpunkt der Datenerhebung 19jährigen Abiturienten. Peter hat ein hervorragendes Abitur abgelegt und er erwartet ein studienbegleitendes Stipendium für sein Studium der Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften. Seine (zweisprachige) familiäre Sozialisation ist als „hochkulturell“ beschreibbar. Er ist sehr engagiert und hoch angesehen in einer politischen Jugendabteilung.

Der folgende Textauszug aus dem gesamten Interview, das in einem separaten Raum von Peters Schule durchgeführt wurde, besteht aus drei Teilen: 1. Der Beginn der auf die Eingangsfrage folgende Narration (umfasst die kindliche literarische Sozialisation); 2. Übergang von der ersten zur zweiten und Beginn der zweiten Narration, in der es um die kindliche mediale Sozialisation geht; 3. die Antwort auf eine Nachfrage, die sich auf den zweiten Teil bezieht. Durch diese Gegenüberstellung zweier Narrationen wird ein Vergleich zwischen der literarischen und der medialen Sozialisation hinsichtlich des Aspektes der Fiktionalität möglich. Die folgenden Analysen orientieren sich an dieser Schwerpunktsetzung.

I: Denk bitte zurück, an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend bis auf den heutigen Tag, und äh versuche mir möglichst ausführlich, von deinen Erinnerungen zu erzählen, die du ans Lesen hast!

P: ... [zögert] Ja also an das Frühste an das ich mich erinnern kann, das wäre mähm, also mir wurde prinzipiell schon früh vorgelesen, das fing so mit drei Jahren an, wo genau weiß ich nicht, also äh ich glaub ganz am Anfang da gabs diese klei-

nen, ganz kleinen, Bücher, diese viereckigen runden, „Meister Petz“ oder so etwas, mit den Abbildungen, ähm, da wurde aber nicht mehr gelesen sondern was erkenne ich auf Bildern, also mehr mit mir gesprochen als wirklich gelesen, und das vermengte sich dann eigentlich weil meine äh, meine Eltern meine Tante die viel Zeit mit mir verbracht hat weil meine Mutter berufstätig war, äh ging das dann über äh so n bisschen auf Bibelgeschichten, also das war ganz interessant ähm auch nicht auf deutsch sondern auf polnisch, äh das war so ne Kinderbibel mit Fragestellungen und ähm, ja dann wurde mir da halt vorgelesen, entsprechend äh entsprechende Fragestellungen dann, gestellt und äh ich hab das dann so halbwegs beantwortet und dann hat man sich dann wieder Bildchen angeguckt und so etwas, und dann gings glaub ich über zu „Grimms Märchen“, also dieser Standard Frau Holle und, Hänsel und Gretel, solche Geschichten welche mhm jetzt ganz genau das weiß ich nich mehr, ääh, ja im Grunde genommen „Grimms Märchen“, und da äh entwickelte sich eigentlich schon mein Interesse n bisschen mitzulesen, was nich ähhh immer geklappt hat, aber an was ich mich ganz gut erinnert hab wenn die Geschichte vorbei war, äh wurde dann auch immer äh weiter gesponnen also immer mehr so die, ich hab mir dann was ausgedacht, oder meine Tante meine Mutter meine Oma, hat dann entsprechend weiter erzählt weil mir ziemlich gut gefallen hat und ähm, das das hat auch Spaß gemacht meistens vorm Einschlafen, ja und dann äh gabs eigentlich ne ganz große Pause, da hatte ich wohl nicht das Interesse am Lesen, also, hatte dann andere Interessen so, [überlegt] dritte vierte Klasse also ich war nie n Lesewurm kann man nicht sagen ich hab dann zwar aus der Bücherei n paar Mal in der Woche zum (unverständlich) und so etwas in der frühen Phase der Kindheit oder späten Phase [leichtes Lachen], wie auch immer, gelesen ähm, „Moby Dick“ und so etwas, aber ich war nie son Lesewurm, der ä seine Zeit damit verbringen konnte zu lesen. Ja und dann irgendwann mal, so mit dreizehn vierzehn, hat sich das eigentlich vom Buch eher zur Zeitung entwickelt [...]

Is völlig unterschiedlich, also ich ich ich hab jetzt so keinen festen Rhythmus, dass ich mich irgendwo in ne Ecke setzte und aus Lust so draußen hin oder so, um mal n Buch zu lesen aber abends das kann, also was heißt abends im Bett, das das kann ich nich, das. Geht nich, also dann, das das find ich unbequem, und äh ich hab immer die Leute bewundert äh [leichtes Lachen], die mir gesagt haben unter der Bettdecke ist ganz gut, aber nä also, auch nich als Kind mit Taschenlampe wär ich nie auf die Idee gekommen, höchstens hab ich, also was ich im Bett gemacht hab, war auch nur „Benjamin Blümchen“ Kassetten, aber das ist auch schon äh, ne äh äh ne Zeit her, also das das hab ich dann gemacht, das war das einzige, was ich so an Leseerfahrungen in der Literatur äh, im Bett dann erfahren habe bei vor dem Einschlafen oder so, [wird lauter] außer mir wurde vorgelesen, dann natürlich nich I: Äh, das das ähm ist ein ein interessanter Hinweis, mit ähm „Benjamin Blümchen“, [lachen] kommen wir doch mal zu dem. Äh und zwar, versuchen wir noch einmal das gleiche wie gerade, dass du uns möglichst ausführlich erzählst, denk noch mal zurück, an dein, bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend, und erzähle, versuche möglichst ausführlich zu erzählen, von den Erinnerungen die du

jetzt an die Medien hast, beispielsweise die Hörspielkassetten und das Fernsehen, der Computer zum Beispiel damit [leichtes Lachen im Hintergrund]. Das ist viel!

P: Ja ja. Also mit Medien fings eigentlich mit „Benjamin Blümchen“ glaub ich an, also ähm. Da hatten, damals gab's ja nur die Kasette als ich klein war, äh ich hatte nen kleinen Kassettenrecorder bei mir im Zimmer und dann wars das und dann wars halt so, ich weiß nicht einmal in der Woche oder so, wie oft kann ich nich mehr sagen, äh durfte ich mir dann ne Kasette von „Benjamin Blümchen“ aussuchen im Laden, ähm, jo und dann abends ähm ham wir die gemeinsam gehört, also vorm Einschlafen bis vier oder so weil ich ich weiß es nich mehr ganz genau die Altersstufen, ähm war auch glaub ich immer gemeinsam, also ich habs nie mit allein oder ab und zu mal allein kann ich mich nich immer dran erinnern, ähm, jo und das das hat mir sehr gut gefallen, „Benjamin Blümchen“ wir hatten dann auch Bibi Blocksberg und so was hat mir aber nich gefallen, äh „Benjamin Blümchen“ war da so mein Favorit und, ich kann mich erinnern ich hab mich dann auch immer gut eingedacht, also ich war da voll dabei ich habs nich nur gehört ich kann mich erinnern, ich habs dann auch noch äh ich glaub äh, im Bett mit meinem Stofftier gesprochen habe, das war dann, drei Jahre keine Ahn, so so ungefähr weil man erfährt dann auch was von der Oma oder von der Tante und von der Mutter wenns se dann äh noch gehört ham wenn ich da irgendwas gefaselt habe mit meinen Stofftieren, dann später gings eigentlich dazu über, ich hatte relativ früh einen Fernseher in meinem Zimmer, unnd das hatte mich insofern geprägt ich war unheimlich vernarrt in Legospiele, also, das war mein liebstes Hobby, ähm hatte so, das hatte den Nachtteil das ich äh relativ wenig [kurzes Lachen] draußen war, äh und mhm na ja das hielt sich immer die Waage, und ich hab dann ähm Fernsehen nie so als Selbstzweck geguckt, das heißt äh, das kam später etwas später, so in den Anfangszeiten hab ich mir da Anregungen aus Zeichentrickfilmen geholt, beispielsweise hab ich sehr gerne geguckt, und die dann irgendwie in meine Welt was das Lego mich ja son bisschen also das war ja unheimlich viel, also das warn kistenweise hat hab ich dann irgendwie umgesetzt, das heißt etwas nachgebaut aber weniger nachgebaut sondern mehr selbst erfunden, Raumschiff und so, aus heutiger Sicht son Unsinn, aber hat mir damals unheimlichen unheimlichen Spaß gemacht und daraus ham sich Geschichten entwickelt also, ich hab mit den Figuren gespielt die ham miteinander gesprochen und ähm... das das konnte ich tagelang machen von früh bis abends, wurde dann unterbrochen weil ich dann rausgehen musste, klar n bisschen spielen, meine Freunde kamen dann auch vorbei, und ähm, ja dann dann, so mit elf zwölf Jahren fings dann eigentlich an dass ich Fernsehen mehr so geguckt habe wirklich also, aus heutiger Si aus heutiger Sicht ganz schlimm, äh, auf RTL [murmeln] also fing das, also „Sendung mit der Maus“, klar, „Sesamstraße“, das gehörte dazu bis bis heute guck ich noch ganz gerne äh „Löwenzahn“ ja, das das hat Spaß gemacht [...] [Peter zählt eine Fülle von Kinder- und Jugendsendungen auf, die ihn fasziniert haben] Ähm ja unun dann hab ich mehr selektiert dann dann hab ich mir schon ausgesucht was was ich genau gucke und dann kamen auch mehr so Nachrichtensendungen dazu also irgendwann ma hab ich mirs angucken angewöhnt, das fing eigentlich auch so mit

vierzehn an, äh „Heute Journal“, gehört heute zu meinem festen Bestandteil wenn sichs machen, lässt [...]

[Auf die Nachfrage nach dem Reiz, der von „Benjamin Blümchen“ und „He-Man“ ausging]

Also „Benjamin Blümchen“ das war ähm ne lustige Handlung, also das hat mir gefallen, da isn Elefant, der sah auch auf dem Cover so ganz sympathisch aus, und da gabs immer ganz tolle Geschichten und tolle Charaktere, Carla Colum, also n bisschen verworren, Benjamin Blümchen der Lustige sein Freund Ben, ne ich weiß gar nich, wie der heißt, also dieser kleine Rot- oder Blondschoopf ich weiß es nich mehr, er war halt immer dieser ruhigere, besondere, eher analytisch, wenn mans so nennen kann ääh herangehende Charakter war, äähm, das hat mir ganz gut gefallen also, es waren relativ normale Geschichten die auch im Alltag verwurzelt waren also ich konnte mir das dann relativ gut vorstellen, ähm und die Handlung war halt lustig also ich hab oft gelacht darüber also das war, ich ich konnts mir einfach sehr sehr gut vorstellen, das war immer für mich wichtig, dass ich mich irgendwie identifizieren konnte und da auch selbst etwas hineindenken dürfte und konnte ähm, also so rein berieseln lassen, das kam erst später mitm Fernsehen, ähm, ja und „He-Man“ das war natürlich was ganz andres hing damit zusammen, dass ich denk ich ma älter war, es war beliebt, also ich glaub dass äh Frau XXX würde jetzt an Gruppendruck, Gruppenzwang [Lachen im Hintergrund] ähm äh das das war halt so ich glaub in der Grundschule hat jeder das geguckt und dann hab ichs auch mal geguckt und es war ganz gut also man hatte da äh natürlich äh dieses Gut gegen Böse, dieses klassische, ähm man hatte natürlich ähhh to tolle Action-Szenen, klar und äh, Brutalität, das ganze noch unter mystischen Zusammenhang, ich weiß nicht kennen Se äh „He-Man“? [„Klar“ im Hintergrund] also das war... also äh es is, es hat im Grunde genommen ich glaub für jemanden der so elf zwölf Jahre is so die Richtung noch ein Junge is so die richtige Kombination [wird lauter] [...] aber „He-Man“ war halt ähm was ganz anderes wie „Benjamin Blümchen“, klar, ähm aber hatte so hatte so so, da gabs da Spielfiguren dazu, die die da hatte ich, eine Spielfigur und dann hat man natürlich dann irgendwas nachgespielt, genau genau das weiß ich nich mehr, also ich fand das einfach schön also diese Phantasiewelt, die sich da eröffnete, die Bauten die da, so Burgen und Schlösser und alles mögliche, das das hat es ganz einfach also, wie man auch heute in n Kinofilm geht und sagt hör mal der war klasse also, tolle Effekte also so etwas, und das gleiche hab ich auch gedacht, in dem Punkt, also wenn ichs heute noch ab und zu sehe dann gefällt mir eigentlich ganz gut, also da spielt auch wieder mit, also geht auch wieder mit einher dass ich mich, ähm mich dann auch erinner dass ich das irgendwann mal geguckt habe, und äh, na ja spezielle Dinge warn jetzt nicht daran, ich kann das auch nicht mehr genau sagen, was genau war als Kind selber setzt man sich dahin sieht das und das das fasziniert ganz einfach.

1. *Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive.* Peters Erinnerung reicht weit in seine frühe Kindheit hinein; wie die meisten Informanten schildert er Vorlese-

situationen. Er erwähnt „Meister Petz“-Bücher, damit sind vermutlich entweder die Pixi-Bücher oder die „Petzi-Bücher“ gemeint, eventuell auch beides, denn die Geschichten um den Bären Petzi gibt es auch im Pixi-Format. Das Vorlesen ist in diesem Zusammenhang kein „wirkliches“ Lesen, weil die Bücher eher als Anlass zur Eltern-Kind-Kommunikation fungieren. Erkennen und Sprechen sind die Funktionen, denen das Bilderbuch untergeordnet wird. Dann kommt es zu einer „Vermengung“, weil das Bildbeschreiben sich allmählich unter dem Einfluss der Tante zum Erzählen von Geschichten, nämlich „Bibelgeschichten“ wandelt. Teil dieses „wirklichen“ Lesens sind besonders auch die „Fragestellungen“, die von der Tante an das Kind gerichtet werden. Dieses Lesen, das sich vom frühen Lesen unterscheidet, besteht aus drei Teilen, nämlich dem Vorlesen der Bibelgeschichte, den anschließenden Fragen zur Geschichte, die Peter beantwortet, und dem abschließenden gemeinsamen Anschauen von „Bildchen“. Peter identifiziert genau die einzelnen Stufen seiner literarischen Sozialisation; die nächste beschreibt er als den „Standard“ der Grimmschen Märchen. Hier kommt es zu einer Erweiterung der drei Teile des abendlichen Vorleseprozesses um einen vierten, nämlich um den der freien Phantasieentfaltung anlässlich der Fortführung der vorgelesenen Geschichte. Weil entweder Peter oder Mutter, Oma oder Tante die Geschichte weiter erzählten, hat das Vorlesen Peter Spaß gemacht. In der Folge verwirrt sich Peters Erzählung, es gibt einen (sehr kurzen) unverständlichen Teil, außerdem gerät der Satzbau durcheinander. Er bemüht sich darzulegen, dass es dann eine „ganz große Pause“ im Lesen gab, weil er das Interesse verlor und weil er nie ein „Lesewurm“ war. Es gibt zwar einzelne Episoden wie die Bücherei-Besuche und die *Moby-Dick*-Lektüre, dennoch konnte er „nie seine Zeit damit verbringen zu lesen“. Die zwar ausführliche, jedoch mit einer großen Lücke versehene Schilderung der kindlichen literarischen Sozialisation (etwa zwischen sechs und zwölf Jahren) endet mit dem Hinweis, dass statt des Buches seit dem Alter von „dreizehn vierzehn“ Jahren die Zeitung bevorzugt wird.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Teil der Auszüge gibt es eine umfangreiche Auslassung, in der Peter Bücher und Autoren seiner Jugendzeit erwähnt und deren Einfluss auf sein Leben beschreibt. Dazu gehören der *Herr der Ringe*, die Erinnerungen Haffners, *Ansichten eines Clowns*, *Maria Stuart*, einige Krimis und anderes. Das Lesen, das in dem oben erwähnten „Moratorium“ keine entscheidende Rolle mehr spielte, wurde also dann ergänzend zur bevorzugten Zeitungslektüre wieder aufgegriffen. Peter gibt einen *Hauptgrund* für seine Lektürewahl an: „wenn da natürlich Geschichte und ein Roman zusammenkommt ist das für mich die optimale Synthese“ (3, 7).

Vor der zweiten erzählgenerierenden Fragestellung gibt es eine hier aufgenommene Bemerkung Peters, die sich auf sein Leseverhalten bezieht. Er erwähnt, abends im Bett nicht lesen zu können, weil er das unbequem findet. Auch das heimliche Lesen „unter der Bettdecke“ war seine Sache nicht. Stattdessen hörte er bereits als Kind im Bett vor

dem Einschlafen Hörspielkassetten (*Benjamin Blümchen*)², was er als „Leseerfahrungen in der Literatur äh, im Bett“ bezeichnet.

Die Antwort Peters auf die zweite erzählgenerierende Frage erfolgt rasch mit der Fortführung der Benjamin-Blümchen-Episode.³ Peter hört abends vor dem Einschlafen die Benjamin-Blümchen-Kassette, die er sich jede Woche kaufen darf, manchmal ist er dabei allein, meist aber zu zweit (es wird nicht klar, wer der zweite Zuhörer ist). Es gab auch andere Kassetten, *Benjamin Blümchen* jedoch war sein „Favorit“, weil ihm „das sehr gut gefallen“ hat. Die folgenden Sätze zeichnen im Verbund mit den Ausführungen innerhalb der Nachfrage ein recht deutliches Bild von dem, was ihm an diesen Hörspielen gefiel. Alle diese Erklärungen stellen implizite Weil-Motive dar, denn Peter führt Gründe für sein kindliches Wohlbefinden während des Hörgenusses an. Zunächst hat er sich „gut eingedacht“; diese unübliche Formulierung wird schnell mit der Erläuterung „ich war da voll dabei“ näher bestimmt. Die Konkretisierung des „Eindendenken“ und „Dabeiseins“ findet sich in der Nachfrage, in der Peter wiederum mehrere Weil-Motive für sein Gefallen an *Benjamin Blümchen* verbalisiert. Zunächst erwähnt er die „lustige Handlung“, dann die Sympathie, die er für den Elefanten hegte, die „tollen Geschichten und tollen Charaktere“. Hier wird Peter noch einmal genauer: Benjamin ist der „ruhigere, besondere [wahrscheinlich: besonnene], eher analytisch“ denkende Charakter. Die Geschichten sind „relativ normale Geschichten die auch im Alltag verwurzelt waren“; dies ist der Grund dafür, dass Peter sie sich „relativ gut vorstellen“ konnte. Er steigert diese Aussage im nächsten Satz: „also das war, ich ich konnts mir einfach sehr sehr gut vorstellen, das war immer für mich wichtig, dass ich mich irgendwie identifizieren konnte und da auch selbst etwas hineindenken durfte und konnte“. Das „Eindendenken“ und „Dabeisein“ ist jedoch nur das erste Stadium, das zweite ist das Besprechen oder Nachsprechen der Handlung mit dem Stofftier, wahrscheinlich als das Licht im Zimmer bereits gelöscht ist. Das dritte Stadium des „Dabeiseins“ führt Peter in den folgenden Sätzen am Beispiel der Zeichentrickserien aus; diese spielt er dann mit Lego nach. Zur bloßen Verbalisierung oder Kommentierung des Erlebten tritt nun also auch seine „Theatralisierung“ im nachahmenden Spiel. Dies war nur möglich, weil Peter früh einen eigenen Fernseher im Zimmer hatte. Das nachahmende Spiel bezeichnet Peter aus heutiger Sicht als „Umsetzung“ der medial vermittelten Ereignisse „in meine Welt“. Er ergänzt jedoch die drei Stadien um ein viertes, wenn er betont, dass er „weniger nachgebaut sondern mehr selbst erfunden [hat] [...] daraus ham sich Geschichten entwickelt also, ich hab mit den Figuren gespielt die ham

² *Benjamin Blümchen* (als Hörspielkassettenreihe bei *Europa* erschienen) wird von sehr vielen Informanten dieses Jahrgangs als prägendes Medienereignis der Kindheit ausgegeben; insofern sind Peters Ausführungen relativ typisch.

³ Die Möglichkeit der Fortführung ist offensichtlich der Grund für die ausbleibende, Zeit gewinnende Pause oder Nachfrage, die üblicherweise nach den umfassenden erzählgenerierenden Ausgangsfragen erfolgt. Kaum ein Informant ist im Stande, auf eine solche Frage spontan eine komplexe Erzählung zu beginnen; in den meisten Fällen erfolgt an dieser Stelle im Interview eine längere Pause oder eben eine meist redundante Nachfrage, um die Bedenkzeit zu gewinnen, in der die nachfolgende Erzählung vorstrukturiert wird. Bereits durch diesen Sachverhalt wird deutlich, in welchem Maße die Narrationen erzählerische Konstrukte darstellen, in denen beispielsweise in hohem Maße selektiert wird.

miteinander gesprochen und ähm... das das konnte ich tagelang machen von früh bis abends“. An dieser Stelle taucht wiederum das Weil-Motiv auf, denn Peter hatte „unheimlichen Spaß“, weil er die Geschichten dann selbst erfunden hat.⁴ Er hörte nur auf zu spielen, wenn seine Freunde ihn abholten. Mit elf Jahren beginnt sein regelmäßiger Fernsehkonsum. Die folgenden Ausführungen Peters bestehen aus einer Enumeration einer Fülle von Sendungen für Kinder und Jugendliche, wobei er besonders Action-Serien wie *Knight Rider* und *He-Man* hervorhebt. Er kommentiert diese Fernseherfahrungen mit der Wendung „aus heutiger Sicht ganz schlimm, äh, auf RTL“, unterdrückt dann jedoch diese Wertung rasch. Auf die Nachfrage zu *He-Man* hin wird er deutlicher. Für sein Gefallen an dieser Serie gibt er mehrere Weil-Motive. Zunächst erwähnt er den Gruppenzwang, der darin bestand, dass die Serie bei seinen Mitschülern beliebt war. Jedoch war dies nicht der einzige Grund, denn die Serie gefiel ihm angesichts der Brutalität, der Action-Sequenzen, der mystischen Elemente und des Gut-Böse-Schemas. Er kommentiert aus heutiger Sicht, die Serie hätte ihm wohl so gut gefallen, weil „ich glaub für jemanden der so elf zwölf Jahre is so die Richtung noch ein Junge is so die richtige Kombination“. Im Übergang zwischen Kindheit und Jugend zeigen sich nun noch einmal die gleichen Handlungsmuster wie im Umgang mit *Benjamin Blümchen*. Peter besitzt „Spielefiguren“ zu *He-Man* „und dann hat man natürlich dann irgendwas nachgespielt, genau genau das weiß ich nich mehr, also ich fand das einfach schön also diese Phantasiewelt, die sich da eröffnete, die Bauten die da, so Burgen und Schlösser und alles mögliche, das das hat es ganz einfach also, wie man auch heute in n Kinofilm geht und sagt hör mal der war klasse also, tolle Effekte also so etwas“. Auch in dieser Passage findet sich das leitende Weil-Motiv, das bereits die Erfahrungen mit Büchern und Kassetten dominierte. Der Umgang mit *He-Man* gefällt ihm, weil sich eine „Phantasiewelt“ eröffnet, in der er sich frei bewegen kann, eine Welt, die ihn „fasziniert“, sogar „wenn ichs heute noch ab und zu sehe“. Die Passage über die kindlichen Medienerfahrungen endet in der Narration schließlich mit dem Hinweis, „so mit vierzehn“ hätte er „mehr selektiert“, besonders zählen seitdem die Nachrichten (das *Heute Journal*) zum täglichen Fernsehkonsum.

2. *Kommentierung aus polythetischer Perspektive.* Zunächst fällt die Strukturanalogie der beiden narrativen Teile auf. Diese ist umso bemerkenswerter, als dass zwischen den Teilen Interviewpassagen von etwa 20 Minuten Länge bestehen, so dass kaum von einer bewusst angelegten Analogie die Rede sein kann. Beide Teile werden durch relativ ausführliche frühkindliche Erinnerungen eröffnet; beide Teile identifizieren verschiedene (ebenfalls strukturanaloge) Stadien im Umgang mit Literatur oder den Medien und beide Teile enden mit dem Verweis auf den Wechsel des dominanten Nutzungsinteresses von Unterhaltung zu Information (Zeitungslektüre statt Belletristik, Nachrichtensendungen statt Unterhaltungsfernsehen). In beiden Fällen gibt Peter das vierzehnte Lebensjahr als ungefähren Zeitpunkt dieses Wandels an. Obwohl in beiden Narrationen strukturanaloge Erfahrungen präsentiert werden, unterscheiden sich die

⁴ Über ähnliche Erlebnisse berichtet Elias Canetti in seiner Autobiographie *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend* (München, Wien 1977). Als Sechsjähriger erfindet er die Geschichten der Tapetenmännchen, die er dann nachspielt; diese von der Mutter und der Gouvernante als „Manie“ betrachtete Angewohnheit wird mit den vom Vater geschenkten Büchern in Zusammenhang gebracht.

Erzählungen hinsichtlich eines dominanten Aspektes, nämlich dem der Kontinuität. So brechen die frühkindlichen Erfahrungen mit Literatur relativ abrupt ab, wohingegen die Erfahrungen mit den Medien zwar innerhalb der Mediengattungen Wechsel erfahren (vom Hörspiel zum Unterhaltungs- und schließlich zum Informationsfernsehen), insgesamt aber eine ungebrochene Kontinuität aufweisen. Als exemplarisch kann die von Peter implizit hergestellte Parallele von *Benjamin Blümchen* (frühkindlich) und *He-Man* (jugendlich) angeführt werden: Das Hörspielformat wird sowohl hinsichtlich seiner emotionalen Wirkung, als auch hinsichtlich seiner spielerischen Anverwandlung in deutlicher Parallele zum TV-Serienformat beschrieben.

Eine Detailanalyse unterstützt den bereits am Faktum der Strukturanalogie beider Narrationen gewonnenen Eindruck. In den Interrelationen der verschiedenen Weil-Motive, die die Schilderung der Vorlese-Situation bedingen, wird eine präzise Vorstellung von Literatur deutlich. Diese Form von Literatur belegt Peter mit dem Attribut „wirklich“; sie entspricht in den meisten Details dem Deutungsmuster über Literatur, das besonders in Kapitel 5.1. formuliert wurde: Sie ist nicht bildgestützt (man beachte den ironisch-abwertenden Diminutiv „Bildchen“), dient nicht rein erzieherischen Zwecken, ist zugleich analytisch-kognitiv und kreativitätsfördernd. Diese Form von Literatur lernt Peter durch die Tante kennen, die mit ihm Bibelgeschichten liest und „bearbeitet“. Auffällig sind in diesem Zusammenhang die „Fragestellungen“, die an das Kind adressiert sind; offensichtlich wird Peter von Beginn an ein analytischer Umgang mit Literatur nahegelegt. Zum Genuss wird Literatur für ihn allerdings – wie seinem Alter entsprechend – dann, wenn sie der Unterstützung oder Aktivierung seiner kindlichen Phantasie entgegenkommt. Das Motiv des eigenständigen Fortführens und Entfaltens von kindlichen und phantastischen „Gegenwelten“, das hier in den Phantasiespielen mit der Großmutter präsent ist, wird schließlich auch im Umgang mit den Medien zentral. Als symptomatisch für dieses Interview kann der kontextuelle Zusammenhang bezeichnet werden, in dem die Weil-Motive eingelagert sind: Spaß hat Peter immer dann, wenn der Umgang mit der Fiktion selbstbestimmt und spielerisch geschieht. Der distanzierte analytische Umgang mit den Geschichten erscheint als eine Hürde, die das Kind nimmt, um im letzten Stadium der Konfrontation mit Literatur diese in seine Lebenswelt hineinholen zu können. Diese Integration der fiktionalen Welt in seine eigene geschieht besonders durch das Nachspielen oder Nachsprechen, dann über das freie Fortspinnen der Geschichte im Spiel. Peter thematisiert diesen Zusammenhang in einer elliptischen Formulierung: „beispielsweise hab ich sehr gerne geguckt, und die dann irgendwie in meine Welt“. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht als Zufall, dass Peter genau zu diesem Zeitpunkt das Interesse an Büchern verliert, als die Schule beginnt, den eher kognitiv-analytischen Umgang mit Texten dem spielerischen vorzuziehen (Peter gibt die dritte und vierte Klasse an). Auch der Wandel innerhalb der präferierten Gattungen von der Unterhaltungsliteratur hin zur Zeitung und zu Texten, die historische Zusammenhänge zum Thema machen, kann so begründet werden. Der gemeinsame Nenner all dieser Erfahrungen Peters kann als *Schrumpfung der (ästhetischen) Distanz zwischen fiktiver Gegenwelt und der Lebenswelt* beschrieben werden. Peters kindliche Intention ist die der Minimierung eben dieser Distanz, eine Intention, die sich auch beim jugendlichen Umgang mit Medien noch zeigt. Das Interesse an der politischen, sozialen und historischen Dimension seiner Lebenswelt manifestiert sich

dann in der Präferenz gegenüber der Zeitung, den Informations- und Nachrichtensendungen und dem historischen Roman.

Eine zentrale Episode in Peters Schilderungen untermauert diese These. Es handelt sich dabei um die in einigen Erzählungen auftauchende Thematisierung frühkindlicher Intimität im Umgang mit Literatur oder den Medien.⁵ Wie im Interview mit *Bernd* (Kap. 5.1.1.) fällt Peter diesbezüglich das abendliche Hören von Benjamin-Blümchen-Kassetten ein.⁶ Mehrere Informanten lehnen wie Peter das abendliche Lesen im Bett ab (besonders deutlich bei *Tim*), weil sie dieses als unbequem empfinden. Meist korrespondiert diese Ablehnung mit einer Orientierung am Informations- und Bildungswert von Literatur statt einer Präferenz im Bereich des Unterhaltungslesens. So umgibt sich auch Peter als Kind lieber mit den Klängen der Hörspielkassette. Peter benutzt erstaunlicherweise den Begriff der „Leseerfahrung“, wenn er sich auf das Hören der Kassetten bezieht. So wird der Begriff zu einer Metapher, die an dieser zentralen Stelle von Peters Ausführungen einen besonderen Stellenwert einnimmt. Offensichtlich vermengen sich für Peter zumindest im Rückblick das Lesen und das Hören, was auch mit dem Vorleseerlebnis zusammenhängen kann, da auch in diesem Fall das Lesen für das Kind ein Hören ist. Medienkonsum und Buchlektüre stellen so für Peter im kindlichen Stadium eine Einheit dar, die über den Konnex der (fiktiven) Geschichte hergestellt wird. Was nun den Umgang mit der literarischen oder medialen Fiktion betrifft, zeigt sich in dieser zentralen Episode Peters Bestreben, den Abstand zwischen seiner Lebenswelt und der Gegenwelt zu minimieren: Er spricht die gerade gehörte Geschichte mit seinen Stofftieren nach. So sind es besonders zwei Züge dieser zentralen frühkindlichen Erfahrung, die für das spätere Leben an Bedeutsamkeit gewinnen: Lesen und Mediengebrauch gehen bezüglich ihrer emotionalen Erfahrungswerte ineinander über, und das Kind zeigt eine Bestrebung, die Distanz zwischen der fiktiven Welt und der Lebenswelt einzuebrennen.

Dieses Verhalten ist ebenso wie das Nachspielen als kindlich typisch zu bezeichnen. Es stellt sich daher die Frage, ob die Analyse des Interviews mit Peter nicht einen Sachverhalt als dominant herausstellt, der in Wahrheit lediglich Beleg für die kindliche

⁵ Auffällig ist, dass solche Episoden, wie sie beispielhaft auch im Interview mit Jennifer (Kap. 5.2.1.) geschildert werden, von den Informanten nur zur Sprache gebracht werden, wenn ein hohes Maß an Vertrauen zwischen Interviewer und Informant besteht. Gerade diese Episoden sind angesichts ihres Charakters als Initiationen von großem Wert für die Analyse, denn oft scheint in ihnen ein Verhältnis zum Medium auf, das in seiner basalen Struktur in allen späteren Schilderungen wiederkehrt. Damit ist nichts über die biographische Tatsächlichkeit dieses Erlebnisses gesagt; besonders die weit zurückreichenden Erinnerungen sind oft im Rückblick idealisiert und konstruiert. Für die Informanten sind solche Erlebnisse von höchst privater und intimer Natur, dem entsprechend bedeutsam für ihr Leben und strukturbildend. So ist die Tatsächlichkeit des Ereignisses für den Sozialforscher weniger bedeutsam als die subjektive Wichtigkeit auf Seiten des Informanten, der eine solche Erfahrung dem Newtonschen Apfelfall ähnlich überhöht, weil er hier im Rückblick Konstanten seines Erlebens kondensiert findet. Damit sagt die nachträgliche Konstruktion einer solchen Erfahrung sehr viel mehr über die Sichtweise und das erwünschte Selbstbild des Informanten aus als das tatsächliche Ereignis.

⁶ vgl. zum Umgang mit audiovisuellen Zeichen auch das Interview mit *Carina* (Kap. 6.2.1.); auffällig ist das Abschließen vor der Umwelt beispielsweise durch den Kopfhörer, durch das Hören im Bett oder im Kino-Erlebnis.

Lust am Spiel und die fehlende kindliche Differenzierung zwischen Phantasie und Realität ist. Es ist im Rahmen einer qualitativen Analyse kaum sauber zwischen diesen unterschiedlichen Perspektiven auf dasselbe Phänomen zu trennen, dennoch sprechen zumindest zwei Argumente für eine Betrachtungsweise wie die oben vorgestellte. Zum einen ist im Rahmen einer Narration einzig und allein die Perspektive des Informanten auf den Erzählgegenstand entscheidend für die Bedeutsamkeit eines beschriebenen Phänomens oder Ereignisses. Wenn also Peter in seiner Erzählung bestimmte Ereignisse als zentral hervorhebt und andere gar nicht thematisiert, ist zu untersuchen, aus welchen Gründen er dies tut; in seinem Fall ist offensichtlich, dass er in diesem typisch kindlichen Verhalten seinen späteren Umgang mit Medien vorgezeichnet sieht. Das Nachspielen von Geschichten war sicherlich bei allen Informanten in der Kindheit bedeutsam; sie thematisieren es aber nicht, weil es im Zusammenhang ihrer literarischen und medialen Sozialisation keine Rolle spielt. Damit ist auch das zweite Argument erwähnt: Dies kann als der Aspekt der Konsistenz benannt werden und bezeichnet einen der erzählerischen Zugzwänge, denen der Informant ausgesetzt ist. Wenn also Phänomene oder Ereignisse von den Informanten im Zusammenhang der Erzählung präsentiert werden, ist davon auszugehen, dass sie eine bestimmte Funktion innerhalb der erzählten Lebensgeschichte einnehmen. Der Informant reiht nicht unverbunden Erlebnis an Erlebnis, sondern er verleiht durch seine Narration den Einzelteilen seiner Erzählung eine Bedeutung für das Ganze. Dem entsprechend lässt er manches weg, anderes erscheint ihm selbst zusammenhanglos, ergibt aber dennoch für den Forscher einen dem Informanten im Moment der Narration nicht zugänglichen Sinn. Der Aufweis der Strukturanalogien in Peters Narrationen ist ein deutlicher Beleg für eine solche erzählerische Konsistenz, in der den Einzelepisoden eine klare Funktionalität beigemessen werden kann. Damit erscheint das „nur kindlich Typische“ als ein Faktum in Peters Sozialisation, das gerade in *diesem* Leben bedeutsam und strukturbildend wird, wenn es auch einem entwicklungspsychologisch erklärbaren Stadium der geistigen Reifung entspricht.

Der Beginn der zweiten Narration ist in mehrerlei Hinsicht mit dem Beginn der ersten vergleichbar. Wie auch die Begegnung mit dem Buch, wird die mit dem Medium durch passivische Formulierungen oder indefinite Subjekte wiedergegeben; so „fings [...] an“; „dann wars das und dann wars halt so“. Das Subjekt in der ersten Person Plural bleibt ähnlich unbestimmt, denn Peter erwähnt nicht, wer außer ihm noch zugehört hat. Damit werden das Medium wie auch das Buch zu zunächst außerhalb von Peters Verfügungsmacht stehenden Entitäten (vgl. das Interview mit *Bernd*, als Kontrastfall das mit *Kathrin*). Anders als im Falle Bernds erscheinen diese Formulierungstypen jedoch nur vereinzelt, immer spricht Peter auch in der ersten Person Singular, und mit dem Wechsel von frühkindlicher zu kindlicher Erfahrung stellt Peter sie ganz ein. Damit präsentiert er sich weniger fremdbestimmt als Bernd und weniger selbstbestimmt als Kathrin. Wie oben dem metaphorischen Gebrauch des Terminus „Leseerfahrung“ eine besondere Bedeutung beigemessen wurde, so zeigt sich auch an dieser Stelle mit dem Begriff des „Eindenkens“ eine ähnlich bildliche Formulierung, die Peter selbst als erläuterungsbedürftig einschätzt. Das „Eindenken“ stellt offensichtlich ein (neologistisches) Kompositum aus „Hineindenken“ und „Einfühlen“ dar; in semantischer wie in

phonetischer Hinsicht erinnert es auch an die „Einkehr“.⁷ Peters Erläuterung des „Dabeiseins“ bezieht sich in erster Linie auf die semantische Dimension des „Einfühlens“; die „Einkehr“ jedoch erweitert diese Bedeutung um das Moment der Heimeligkeit und des Ankommens. Die Emotionalität dieser Assoziationen wird im „Hineindenken“ gebrochen; so denkt man sich beispielsweise in eine Aufgabenstellung hinein, um sich die gedanklichen Strukturen des anderen anzuverwandeln. Die Gründe für diese Formulierung, mit der das Benjamin-Blümchen-Erlebnis wieder auf Distanz gestellt wird, sind wenig eindeutig. So ist es möglich, dass Peter in der Interviewsituation den Eindruck der emotionalen Nähe zum „trivialen“ Gegenstand des Hörspiels vermeiden möchte. Auch ist denkbar, dass er mit diesem Neologismus die totale Einheit – also die rationale *und* emotionale – mit dem Gegenstand Hörspiel betonen möchte. Blickt man auf die Erläuterungen innerhalb des Nachfrageteils, erscheint eher die zweite Annahme plausibel, denn hier schildert Peter mit emphatischen Formulierungen sein „Aufgehen“ in diesen Geschichten. Innerhalb der Nachfrage benutzt Peter nun auch das korrekte Verbum „hineindenken“; in diesem Zusammenhang gibt er recht unvermittelt seine zuvor sorgfältig gesetzten Abschwächungen auf, die das Benjamin-Blümchen-Erlebnis in seiner Bedeutsamkeit für die kindliche Erfahrung noch schmälerten:⁸ Aus dem „relativ gut vorstellen“ wird so ein „sehr sehr gut vorstellen“.

In der Folge klassifiziert Peter seine Rezeptionsweisen wiederum in mehrere Stadien, die zwar nicht explizit gekennzeichnet werden, dennoch in Anlehnung an die Stadien der Lesesozialisation deutlich identifizierbar sind. Im Rahmen der Lesesozialisation fallen vier Stadien auf: 1. Das Vorlesen der Geschichte; 2. das Abarbeiten von Fragen zum Text; 3. das Anschauen von Illustrationen zum Text; 4. das Weitererzählen der Geschichte. Die „Arbeitsphase“ bereitet hier die folgende kreative Entfaltung vor, die Peter Freude macht. Beim Kontakt mit den Medien fällt diese Phase der Distanzierung zum Text weg; folgende Phasen sind identifizierbar: 1. Das Hören / Sehen der Geschichte; 2. das Nachsprechen und Nachspielen der Handlung; 3. das phantasiegestützte Fortspinnen der Handlung, das wie beim Kontakt mit Büchern für Peter die eigentliche Quelle seines Vergnügens ist. Dies wird besonders deutlich anhand der Aposiopesen, Ellipsen und Wiederholungen in dieser Passage der Narration: „was das Lego mich ja son bisschen also das war ja unheimlich viel, also das warn kistenweise hat hab ich dann irgendwie umgesetzt, das heißt etwas nachgebaut aber weniger nachgebaut sondern mehr selbst erfunden, Raumschiff und so, aus heutiger Sicht son Unsinn, aber hat mir damals unheimlichen unheimlichen Spaß gemacht und daraus ham sich Geschichten entwickelt“. Seine Anteilnahme am kindlichen Vergnügen entäußert sich in einem raschen und reihenden Erzählfluss, der nur durch eine Selbstunterbrechung gestoppt wird: „und ähm... das das konnte ich tagelang machen von früh bis abends“. Auch in der anschließenden Nachfrage wird diese Anteilnahme einmal mehr spürbar:

⁷ vgl. z.B. den Gebrauch von „einkehren“ in Trakls *In den Nachmittag geflüstert*

⁸ Das Interview ist in vielen Zügen charakteristisch für eine solche Bemühung um rationale Distanzierung der emotionalen Tiefe des Erlebens: Das Wort „relativ“ taucht unverhältnismäßig oft auf, das Kind schaut „Bildchen“ an, es „fäsel“ mit seinem Stofftier. Dieser Umstand könnte der Tatsache der sozialen Erwünschtheit rational-analytischer Schärfe im Umgang mit Texten geschuldet sein. Peter hat scheinbar den Eindruck, vor dem Interviewer die Emotionalität der kindlichen Erfahrung ironisieren und auf Distanz stellen zu müssen.

In Peters Narration geraten die grammatischen Erzählzeiten durcheinander, denn er wechselt zwischen Imperfekt und Präsens, wenn er über *Benjamin Blümchen* spricht. Jedoch ist auch seine Intention, die kindliche Erfahrung zu relativieren noch deutlich, wenn er über *He-Man* spricht: Er vergleicht sein Eintauchen in die „Phantasiewelt“ mit dem Kinobesuch, um seine Emphase zu legitimieren; außerdem gefällt ihm die Serie noch heute.

So zeitigt der Vergleich zwischen den beiden Narrationen zur literarischen und zur Mediensozialisation recht klare Ergebnisse hinsichtlich der Gemeinsamkeiten beider Rezeptionsweisen: Peter ist offensichtlich in erster Linie an der eigenen Aktivität und an der kreativen Adaption der an ihn herangetragenen Inhalte interessiert. In den Passagen, in denen er über das Nachspielen und Weitererzählen spricht, ist seine Emphase deutlich; auch nehmen diese Teile einen wesentlich größeren Raum ein als vergleichbare andere.

Im Rahmen einer polythetischen Relativierung der Sprecherperspektive ist zu fragen, ob eine solche Selbstpräsentation Brüche aufweist, die Hinweise auf die Inkonsistenz des präsentierten Selbstbildes geben könnten. Die obige Analyse konnte solche Brüche in Peters Narrationen nicht ausfindig machen. So kann gefolgert werden, dass weder in seiner literarischen, noch in seiner Mediensozialisation das kontemplative, literarisch-ästhetische Moment dominant war.

3. *Schließung*. Der Vergleich der beiden Narrationen zeigt zunächst eine bereits in der frühkindlichen Sozialisation angelegte Separierung zwischen der Literatur, die früh als Bildungsmedium in Peters Leben tritt, und den Medien, denen die Unterhaltungsfunktion vorbehalten bleibt. Ein Zitat innerhalb der zweiten Narration über die kindliche mediale Sozialisation erscheint in diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich: „[...] dass ich mich irgendwie identifizieren konnte und da auch selbst etwas hineindenken durfte und konnte [...]“. Die Hervorhebung der bloßen Erlaubnis, sich in Benjamin Blümchen hineindenken zu dürfen, legt nahe, dass das Hineindenken in anderen Fällen nicht selbstverständlich war. So hat die ausführliche Benjamin-Blümchen-Episode keine Entsprechung in der literarischen Sozialisation; Erfahrungen von Identifikation und Anteilnahme scheint Peter vor allem im Umgang mit Hörspielen und dem Fernsehen gemacht zu haben. Peter ist darauf bedacht, den Abstand zwischen der fiktiven Welt, die ihm in den literarischen oder medial vermittelten Geschichten entgegen tritt, und der Lebenswelt zu verringern, indem er größeres Gewicht auf seine kreative Adaption der Geschichte als auf deren Wirkung auf ihn selbst legt. Der Umgang mit Fiktionalität entspricht also ganz der kindlichen Intention, die Phantasiewelt zu einem Teil der eigenen Welt werden zu lassen und so die Trennung zwischen beiden aufzuheben. Die Bedeutung, die derartige Erlebnisse in Peters Narration einnehmen, weist jedoch darüber hinaus auf ein latentes Prinzip, das sein literarisches und mediales Handeln beeinflusst, wenn nicht sogar steuert. Seine Präferenz im Bereich der Informationsmedien zeigt, dass dieses Bemühen, die Eigenständigkeit der fiktionalen Welt zu reduzieren, sich also Angebote zu suchen, die das Kurzschließen mit der Lebenswelt ermöglichen, auch in Peters jugendlichem Lesen dominant ist. So liest er im Bereich der Belletristik gerade Romane wie Bölls *Ansichten eines Clowns* oder die Erinnerungen Haffners, weil sie sich vor einem historischen Hintergrund entfalten und damit die Grenze zwischen fiktiver und realer Welt minimieren.

6.1.2. Fiktionalität und die Funktion der Literatur im Hochkulturschema

Das Interview mit Peter weist recht deutliche Interrelationen zwischen Leseverhalten und Mediennutzung auf, wobei Peters Umgang mit Fiktionalität im Zentrum der Analyse stand. Die folgenden Ausführungen sollen daher den Umgang mit Fiktionalität in einen weiteren Kontext stellen; zu diesem Zweck erscheint es notwendig, nicht nur die Ergebnisse der im 4. Kapitel aufgeführten Studien zu präzisieren, sondern auch die von der Rezeptionsästhetik maßgeblich beeinflusste Definition von „Fiktionalität“ zu problematisieren. Nur aus dieser Tradition heraus sind die emphatische Bedeutungsaufladung des Begriffes und seine enge Beziehung zur kanonisierten Literatur verstehbar.⁹ Dieser relativ enge Verwendungskontext steht häufig im Hintergrund der Ausführungen der Informanten und gerät in einen Konflikt mit ihrer habitualisierten Mediennutzung.

Jürgen Landwehr definierte 1975 den Begriff der Fiktionalität so, wie er auch im vorliegenden Zusammenhang benutzt wird, nämlich „als Verbalisierung oder andere Form der Kodierung von in ihrem Seinsmodus intentional umgedeuteten, d.h. fiktiven Gegenständen und Sachverhalten“ (Landwehr 1975, 185, i.O. kursiv).¹⁰ Damit weist die Fiktion auf eine „mimetisch konstituierte ‚Welt‘“ (181); der Topos der anderen Welt oder der Gegenwelt wird von Fiktionalitätstheorien immer wieder bemüht, um das parasitäre (Eco) oder konkurrierende (Iser) Verhältnis der fiktionalen Welt zur Lebenswelt zu kennzeichnen.¹¹ Als exemplarisch kann die Theorie Ricoeurs gelten, der das „virtuelle Bewohnen der [literarischen, C.D.] Welt“ in der Differenz von Aussageakt (Erzählzeit) und Aussage (erzählte Zeit) begründet sieht (Ricoeur 1988, Bd. 2, 268).

⁹ Die meisten Literaturtheorien begreifen Fiktionalität im Unterschied zur Fiktivität als „Differenzqualität“ von Literatur; vgl. Landwehr 1975, 157 ff.

¹⁰ vgl. auch Rühling 1999, 29. Rühling bietet eine ausschließlich sprechakttheoretisch begründete Theorie der Fiktionalität im Anschluss vor allem an Scarle. Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf verzichtet, eine fundierte Theorie der Fiktionalität zu referieren, die in jedem Fall auch zeichentheoretisch begründet sein müsste. Die komplexe und umfassende Theorie der ikonisierenden Zeichen, wie sie von Peirce aufgestellt wurde, rekuriert in letzter Konsequenz auf das sprach- und erkenntnistheoretische Problem der Beziehung von Zeichen und Wirklichkeit und spannt damit einen für diese Arbeit zu weit reichenden Diskussionsrahmen auf. Dieser bewegt sich zwischen der „realistischen“ Position, die von einer (beispielsweise evolutionstheoretisch begründeten) Adäquanz zwischen Welt und Zeichen ausgeht, und der „konstruktivistisch-semiotischen“ Position, deren Basisannahme darin besteht, Welt immer nur als repräsentierte und somit kulturell codierte zu denken. Da die Ziele der vorliegenden Arbeit weniger sprachphilosophisch und zeichentheoretisch, als vielmehr sozialisationstheoretisch und kultursoziologisch zu bezeichnen sind, also weniger den Gegenstand Sprache als den Menschen im Auge haben, bedient die vereinfachende Hilfskonstruktion das Forschungsinteresse in ausreichendem Maße.

¹¹ vgl. auch Ecos Metapher vom „Wald der Fiktionen“, in dem der Leser verweilt und Spaziergänge unternimmt. Der „Fiktionsvertrag“ beinhaltet die Verbindlichkeit, dass der Leser so tun muss, als ob der Text Wahrheit sei, wobei die Möglichkeiten der wirklichen Welt immer die Folie bilden, vor der die mögliche Welt entsteht (Eco 1994; auch Scholz 1997; zur literaturwissenschaftliche Diskussion über den Begriff der Fiktionalität vgl. u.a. Rühling 1999 (einführend), Zipfel 2001, Gabriel 1975, *Studia Poetica* 10 (1997), Berthold 1993. Eine ausgearbeitete Theorie der Fiktionalität liegt bislang nicht vor).

Die erste theoretische Strömung, die den Status der Fiktion und das Verhältnis zwischen Text und Leser in den Blick nahm, war die Rezeptionsästhetik, in deren Tradition auch Ricoeur beheimatet ist.¹² Im Kontext der Rezeptionsästhetik kam es zu systematischen und historischen¹³ Forschungen zur Fiktionalität; als dominant erwies sich der Ansatz Wolfgang Iser. Iser betrachtet die Trias von Wirklichem, Fiktivem und Imaginärem in ihrer wechselseitigen Bezugnahme und definiert folgendes Verhältnis:

Bezieht sich also der fiktionale Text auf Wirklichkeit, ohne sich in deren Bezeichnung zu erschöpfen, so ist die Wiederholung ein Akt des Fingierens, durch den Zwecke zum Vorschein kommen, die der wiederholten Wirklichkeit nicht eignen. Ist das Fingieren seinerseits aus der wiederholten Wirklichkeit nicht ableitbar, dann bringt sich im Fingieren ein Imaginäres zur Geltung, das mit der im Text wiederkehrenden Realität zusammengeschlossen wird. (Iser 1983, 122)

Das Fingieren der Wirklichkeit hat also einen immanenten Zweck, nämlich den der Anzeige des Imaginären, das Iser als das Andere des Wirklichen versteht. Jauß leitet das Imaginäre „anthropologisch aus dem Bedürfnis nach dem Vollkommenen“ ab (1997, 304) und meint damit „Altvertrautes, Vergessenes oder Verdrängtes“ (ebd.), Göttliches und Transzendentes. So wird das Fiktive zur „Übersetzung des Imaginären in die konkrete Gestalt“ (Iser 1983, 148).

Die Kritik an der Rezeptionsästhetik bezog sich in erster Linie auf die hermeneutische Traditionslinie, von der sie sich nicht ausreichend gelöst hatte, und den fehlenden empirischen Gehalt der Rezeptionsforschung. So forderte u.a. Norbert Groeben den „Paradigmenwechsel“: „nämlich, daß diese bedeutungskonstitutiven Rezeptionsprozesse (einschließlich aller weiteren Handlungen im literarischen Kommunikationsraum) empirisch untersucht werden müssen.“ (Groeben 1982, 267) Auch S.J. Schmidt proklamierte 1980 die Notwendigkeit, „empirisch herauszufinden, was Leute tatsächlich getan haben und heute tun, wenn sie mit literarischen Werken umgehen“ (Schmidt 1991, 13). In diesen Formulierungen klingt die Kritik an der Rezeptionsästhetik an, den wirklichen Leser nicht beachtet zu haben und stattdessen von Konstrukten wie dem „impliziten Leser“ (Iser) oder dem „Modell-Leser“ (Eco) ausgegangen zu sein. Wirklich empirische Literaturwissenschaft aber konstituierte sich über ihre „methodologischen Konsequenzen“ (Groeben 1982, 267). Die empirische Literaturwissenschaft besetzt ein weites Feld aus eher theoretischen Vorannahmen und Grundlegungen (beispielsweise bei Schmidt) bis hin zu leserpsychologischen Forschungen (Groeben) und neurobiologischen Ansätzen zur Erforschung des Lesevorgangs (Ernst Pöppel).

Rezeptionsästhetik und Empirische Literaturwissenschaft nehmen den Leser in den Blick und sind am Verhältnis Leser-Text interessiert; dabei spielt der Begriff der Fiktionalität eine entscheidende Rolle. Wenngleich die Lesepsychologie im Unterschied

¹² vor allem Henrich / Iser (Hgg.) 1983

¹³ vgl. zur Herausbildung des Fiktiven als Qualität der Literatur in historischer Hinsicht Jauß 1997, 293 ff., Barsech 1997; umfassend Berthold 1993. Berthold geht davon aus, dass das „Fiktivitätsbewußtsein“ erst um 1800 entsteht. Das Fiktivitätsbewusstsein – mit Zipfel wäre von der „make-believe-Haltung“ zu sprechen (Zipfel 2001, 248) – ist nicht mit dem „Wissen um Fiktion“ zu verwechseln, denn es meint „die potentielle Umlenkung der Lektüreaufmerksamkeit von der äußeren auf die innere Wahrscheinlichkeit“ (137) und damit gerade die Lektüre im Kontrast zur Lebenswelt.

zu den anderen Strömungen als erste den empirischen Leser untersucht, sind ihre „blinden Flecke“ doch immens. Im Folgenden sollen die Probleme, die sich aus der Nichtbeachtung des tatsächlichen Lesers für die Rezeptionsästhetik und in Teilen auch für die Empirische Literaturwissenschaft¹⁴ ergaben, kurz aufgelistet werden:

- Die Rezeptionsästhetik ging von einem emphatischen Literaturbegriff aus; das Lesen wurde meist nur im Hinblick auf kanonisierte Literatur betrachtet. Trivialliteratur, Medientexte und Sachliteratur wurden trotz ihrer teils fiktionalen Qualitäten nicht beachtet.
- Der sozialisatorische und milieuspezifische Kontext des Lesers ging nicht in die Untersuchungen ein; der Leser wurde als von seiner sozialen Umwelt isoliert betrachtet.
- Nicht nur der Literaturbegriff, auch der Begriff des Lesens selbst ist ein emphatischer. Dies zeigt sich exemplarisch an der Nichtbeachtung altersspezifischer und auch geschlechtsspezifischer Leseweisen. Das weltorientierte kindliche Lesen beispielsweise wäre so im Hinblick auf die „Differenzqualität“ von Literatur als defizitär einzustufen, denn es kassiert die Differenz zwischen Lebenswelt und „Quasi-Welt“ zu großen Teilen.¹⁵

So wäre der Forderung nachzukommen, die von Rezeptionsästhetik und Empirischer Literaturwissenschaft ignorierten Faktoren im Hinblick auf den Umgang des Lesers mit Fiktionalität zu bedenken. Dies bedeutet, den Leser in seine Mit- und Lebenswelt einzubetten, und den Umgang mit Fiktion vom rein literarischen Lesen zu lösen, damit also besonders auch Medientexte zu betrachten, die Gegenwelten entwerfen. Das Interview mit Peter, dessen Ausführungen zu Fragen der Fiktionalität sich auf Literatur und Medien bezogen, zeigt diese Notwendigkeit deutlich auf. Obwohl der Zusammenhang zwischen der emphatischen Lesetheorie der Rezeptionsästhetik und den zeitgenössischen Leseerfahrungen, wie sie im Datenmaterial dieser Studie präsent sind, erst im folgenden Teilkapitel präzisiert wird, ist an dieser Stelle bereits deutlich, dass Peters Rezeptionsweisen sich teils massiv von den in den vorstellig gewordenen Theorien unterscheiden.

¹⁴ Es finden sich nur wenige tatsächlich empirische Überprüfungen der Schmidtschen Theorie der konkurrierenden Konventionen; diese sind darüber hinaus oft wenig repräsentativ. Ibsch (1988) überprüft beispielsweise die P-Konvention, indem 34 Germanistikstudenten die Bedeutungsspektren von 5 Gedichten über einen Fragebogen erschließen sollen.

¹⁵ Zu einem Problem wird damit vor allem der Begriff der „Leselust“, durch die das kindliche, jugendliche und eskapistische Lesen gekennzeichnet ist. Eggert hebt hervor, dass das „Fiktionsbewusstsein“ des Lesers Kennzeichen der Wahrnehmung von Literatur als Kunst sei (Eggert 2002, 186); damit konzentriert man sich allerdings auf einen viel zu kleinen Bereich des Lesens, nämlich auf an „Höhenkammliteratur“ geschulte Leser, für die Ästhetik- und Polyvalenz-Konventionen zutreffen. Diese Leser erreichen die dritte von Andringas „Kompetenzstufen“, entwickeln also beim Lesen über die Figurenperspektiven hinaus ein Bild vom Erzähler (vgl. Andringa 2000). Das als „geschenksorientiert“ (Spinner 1995) oder „lustvoll“ (Graf 1995) bezeichnete Lesen der Alltagsleser oder der kindlichen und jugendlichen Leser (die immerhin die Mehrheit der Leser stellen) ist in diese Rubriken nur schwer einzuordnen. Dem scheint eher zu entsprechen, was Ludwig Muth (1996) als „autotelische Erfahrung“ des Lesens etikettiert (61): Das Leseglück als Flow-Erlebnis.

Die in Kapitel 4 synoptisch aufgeführten jüngeren Untersuchungen zum Lese- und Medienverhalten weisen ebenfalls ein anderes Bild auf. So ist der in Kapitel 4 aufgeführten tabellarischen Übersicht zu entnehmen, dass Medien und Bücher keineswegs in einem Konkurrenzverhältnis stehen, sondern dass hinsichtlich des Nutzungsverhaltens besonders jüngerer Nutzer eher von einem Medienverbundsystem ausgegangen werden muss, in das selbstverständlich auch die Printmedien eingebettet sind. Dieser Sachverhalt entspricht hinsichtlich der Nutzertypologie der Tatsache einer großen Gruppe von Lesern, die gleichzeitig kompetente Mediennutzer sind. Lesen und Mediennutzung ergänzen also einander anstatt sich auszuschließen. Ein gewichtiger Unterschied zwischen dem Lesen und der Mediennutzung zeigt sich hinsichtlich der Funktionalität des Lesens und der Mediennutzung: Medienkommunikation wird in zunehmendem Maße *distanzlos*, was sich zum einen am hohen Stellenwert der parasozialen Interaktion (und am entsprechenden Angebot) und am wachsenden Bedürfnis (und entsprechenden Angebot) nach Reality-TV-Formaten zeigt.¹⁶ Distanzlosigkeit meint nun, dass diese für den Zuschauer oft attraktiven und beliebten Angebote die Differenz zwischen dem Medientext und dem Rezipienten einzuebneten oder zu minimieren imstande sind. Das Image des Buches wandelt sich gleichzeitig vom Unterhaltungsmedium weg hin zum Bildungsmedium; Bildungsgewinne werden in erster Linie vom Lesen erwartet.

Betrachtet man jüngere Studien, die sich der Detailfrage über den Umgang mit Fiktionalität befassen, sieht man diese Tendenzen bestätigt. So konstatieren Schreier und Rupp 2002:

Es ist kein Verschwinden der Printmedien, das derzeit stattfindet, sondern eine Funktionsverschiebung innerhalb des Gefüges kultureller Reproduktion: Printmediengebundene Literatur, audiovisuelle sowie multimediale Kommunikation weisen eine inhaltliche und formale Homologie auf und ergänzen einander. (Schreier / Rupp 2002, 252)

Im einzelnen bedeutet dies, dass „das Literarische, insbesondere das Narrativ-Literarische, [...] nicht in erster Linie durch ‚Literatur‘ im klassischen Sinne vermittelt wird: Träger des Literarischen sind schon längst auch die AV-Medien [...]“ (ebd., 263). Damit erscheint das Narrativ-Literarische als „von den Printmedien abgekoppelt“ (ebd., 264), und der „Schwerpunkt der Lesekompetenz in der Mediengesellschaft“ verlagert sich „in Richtung auf das Informationslesen“ (ebd., 268). Setzt man voraus, dass die Leselust vor allem im spielerischen Umgang mit der fiktionalen Welt begründet liegt, stellt sich folgerichtig die Frage danach, wie das Fernsehen dieses Bedürfnis stillt, d.h. es stellt sich die Frage nach der Art der Fiktionalität, wie sie im Fernsehen zur Schau gestellt wird. Diesem Problem widmen sich besonders nach dem Aufkommen neuerer TV-Formate wie Reality-TV, Infotainment, Edutainment, Soaps und Doku-Soaps, Talks und dem Gewinnspiel-Boom zahlreiche Studien.¹⁷ Erich Schön geht bereits 1998 davon aus, dass das gewandelte Mediennutzungsverhalten („Switchen, Zappen, Zoomen“), dem sich die Angebotsstruktur durch eine zunehmende Zerstückelung und Portionierung entlang der Aufmerksamkeitstoleranz anpasst, die

¹⁶ Mit diesen Formaten setzen sich die Kapitel 6.2. und 6.3. auseinander.

¹⁷ vgl. z.B. Bartholomes 1995; Keppler 1988; Gumbrecht 1988; Schreier / Groeben 1998

eigenständige fiktionale Wirklichkeit des Mediums zerstört. Dabei „löst sich die Kategorie der Fiktionalität auf“ (Schön 1998, 62):

Der Zapper weiß, daß ihm ein artifizielles Produkt präsentiert wird: Die traditionelle Illusion überhaupt wird von einer neuen, ganz anders gelegenen Grenze von Fiktion und Realität abgelöst. Der interaktive Charakter der neuen Rezeptionsformen trägt zu dieser Ablösung bei. (ebd.)

Auch Eggert und Garbe kennzeichnen in ihrer Studie über *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft* dieselbe unter anderem als reflektierenden Umgang mit den Medien, als „allgegenwärtiges Bewusstsein von der Medialität alles Wirklichen“ (Eggert / Garbe 2000, 201). In dem Maße, in dem die Grenze zwischen Fakt und Fiktion verschwimmt und immer schwieriger bestimmbar ist, wird das Definieren dieser Grenze zu einem Charakteristikum reflektierender Mediennutzung. Vorderer / Klimmt definieren den Status der „aktuellen Medienlandschaft“ als „Vermischung von Realität und Fiktion“ (2002, 225) und erwarten hinsichtlich des Umgangs mit Virtualität in der Computersozialisation Einflüsse auf die „kognitiven und motivationalen Prozesse bei der Textrezeption“ (ebd., 220). Schreier und Groeben erwarten die Auflösung des traditionellen Gegensatzes zwischen Fakt und Fiktion, denn „in some cases making a connection between fact and fiction is actually more appropriate than keeping the two separate“ (Schreier / Groeben 1998, 242).

Zusammenfassend ergibt sich also der Eindruck eines Gegensatzes zwischen den Auffassungen der Rezeptionsästhetik und der Empirischen Literaturwissenschaft auf der einen, den empirischen Studien zum Umgang mit fiktionalen Welten und zur Funktion von Literatur auf der anderen Seite. Die Theorie des Lesens und des Lesers, wie sie besonders die Rezeptionsästhetik formuliert, ist auf einen sehr kleinen Kreis geschulter Leser bezogen und kann kaum ein repräsentatives Bild des Lesens entwerfen. Ihre Fiktionalitätstheorie ignoriert *eventuelle Funktionsverschiebungen* zwischen dem Lesen und der Mediennutzung.¹⁸ Neuere empirische Untersuchungen stellen gerade diesen Sachverhalt als zentral heraus. Nicht nur das Bedürfnis nach Unterhaltung, auch das nach Information wird durch die Medien gestillt, wobei der Stellenwert des Internet lediglich in Ansätzen erfasst ist.¹⁹ Die massive Veränderung der Angebotsstrukturen des Fernsehens und der Zuschauerbedürfnisse seit etwa 1990 werden ebenfalls trotz intensiver diesbezüglicher Forschungstätigkeit sehr kontrovers diskutiert. Offensichtlich scheint jedoch ein Minimalkonsens: Allen diesen Angeboten (wie auch den Unterhaltungsangeboten im Internet) gemeinsam ist eine *veränderte Rolle der Fiktionalität*. Die Distanz zwischen der Lebenswelt des Lesers und der „Gegenwelt“ der fiktionalen Literatur, die für die älteren Ansätze die „Differenzqualität“ der Literatur begründete, erscheint hier minimiert, wenn nicht sogar eingeebnet. Ohne von einer *qualitativen Oppositionsbildung* zwischen Literatur und Medien auszugehen, kann somit

¹⁸ vgl. Groeben 2004, 20 f.; zu einzelnen Funktionen wie Unterhaltung und Information vgl. Klimmt / Vorderer 2004 und Christmann 2004

¹⁹ Jüngste Studien stellen diesbezüglich eine Tendenz fest: Information und Unterhaltung sind zu etwa gleichen Teilen die Bedürfnisse, auf die dieses Medium reagiert. (vgl. Kap. 4) Eine recht deutliche Tendenz weist jedoch für die Zukunft in Richtung Unterhaltungsmedium; besonders bei Jugendlichen ist dies der Fall (vgl. Feierabend / Rathgeb 2005, 324 ff.)

treffender mit den Thesen Wiklef Hoops' eine *quantitative Abstufung* behauptet werden. Hoops behauptet für fiktionale literarische Texte einen relativ hohen Grad des Skopus und meint damit die Reichweite der Abweichungen von der Realität.²⁰ Wenn also oben die Rede von der Nivellierung der Distanz zur Gegenwelt die Rede war, kann dieser Sachverhalt nun auch als graduelle Minimierung des Skopus verstanden werden.²¹

Das Interview mit Peter kann als Beleg für die Behauptung fungieren, dass der emphatische Fiktionalitätsbegriff der Rezeptionsästhetik nicht verifizierbar ist. An keiner Stelle von Peters Narration zeigen sich Anzeichen dafür, dass Peter mit der Fiktion der Literatur eine Form von Transzendenz verbindet – im Gegenteil: Erfahrungen mit Fiktionalität werden von Peter in erster Linie im Zusammenhang mit Medienformaten wie Hörspiel und Fernsehen erwähnt. Die Tatsache, dass die Literatur in Peters Erleben (vor allem vermittelt durch die Tante) mehr und mehr zu einem Bildungsmedium avanciert, entspricht den Ergebnissen der empirischen Forschungen der letzten Jahre. So erscheint es bezüglich Peters Lektürewahl als auffällig, dass es zumeist Romane mit historischem Hintergrund sind (vor allem der jüngeren bundesrepublikanischen Geschichte seit 1933), die er favorisiert. Dies ist nicht nur als Hinweis darauf zu verstehen, dass Peter die Unterhaltungs- mit der Informations- und Bildungsfunktion der Literatur koppeln will. Offensichtlich ist eine solche Präferenz auch ein Indiz für einen im Vergleich zu den vorstellig gewordenen Fiktionalitätstheorien anderen Umgang mit der „Gegenwelt“. Peters Lektüreerlebnisse sind vom Wunsch gekennzeichnet, die sogenannte „Differenzqualität“ des Literarischen zugunsten einer Anbindung ans reale Leben in den Hintergrund treten zu lassen. Die Struktur von Peters Narration lässt diese These trotz berechtigter Zweifel, die sich auf den Reifegrad des adoleszenten Lesens beziehen, als plausibel erscheinen, denn die sehr detaillierte Beschreibung der frühkindlichen Adaption der Lesestoffe kann als „Fokussierungsmetapher“ (Bohnsack)

²⁰ vgl. Hoops 1979, 302

²¹ Eine Verifikation dieser These könnte beispielsweise durch eine Untersuchung der didaktischen Entwürfe und Unterrichtsmodelle zum Lesen erfolgen, die in jüngerer Zeit publiziert wurden. Dort ist man verstärkt um eine Wiedererlangung der angenommenen Eigenwertigkeit des Lesens bemüht. Dies geschieht aus der Motivation heraus, den Wert der fiktionalen Welt – also den hohen Grad des Skopus – wieder vermitteln zu können. Das langsame Lesen, die Rekanonisierung, die „Vorstellungsbildung“ (Abraham) sind solche Entwürfe, die auf den scheinbaren Geltungsverlust des Lesens reagieren. Klaus Maiwalds Entwurf eines „literarisierenden Unterrichts“ kann als diesbezüglich exemplarisches Indiz gelesen werden: Ziel ist die „Übersteigerung gewohnter Wahrnehmungsroutinen in der [lies: durch die, C.D.] Aneignung literarischer Alterität“ (Maiwald 2001, 37). In unterrichtspraktischer Hinsicht etabliert Maiwald eine durchgehende Zweischrittigkeit: Die Annäherung an ein (hoch-)literarisches Thema erfolgt zunächst durch einen Jugend- oder Trivialroman, dann wird das (hoch-)literarische Werk gelesen. Diese Texte mit „unterschiedlichem Alteritätspotenzial“ (70) erleichtern dann den Umgang mit (Hoch-)Literatur. Ungeachtet der problematischen Indienstnahme angeblich trivialer Texte für die Sache der kanonisierten Literatur, ergeben sich unter anderem folgende „Paare“ von „Ausgangstext“ und „Diskrepantem Anschluss-text“: *Tom Sawyer – Jugend ohne Gott*; *Simmels Es muß nicht immer Kaviar sein – Felix Krull*; *Kings Carry – Die verlorene Ehre der Katharina Blum*; *Jerry Cotton – Das Versprechen*; *Chambers' Die Brücke – Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (vgl. 71).

gelesen werden.²² Die auffällige Verwendung des Modalverbuns „dürfen“, als es um die Möglichkeit des „Hineindenkens“ in die gehörte Geschichte geht, zeigt deutlich an, dass diesem „Hineindenken“ beim Umgang mit Literatur Hemmnisse entgegen gebracht wurden. Der auf Lernzuwachs ausgerichtete Vorleseprozess der Tante und der Großmutter errichtete scheinbar früh eine Vorstellung vom Lesen, die mit Lernen, Schule, Rationalität und Prüfung assoziiert war. Das bloß aus eigener kindlicher Motivation gesteuerte „Hineindenken“ war besonders bei den Hörspielen möglich. Wenn Peter an dieser Stelle seiner Narration wieder das Motiv des Hineinholens der fiktionalen Welt in das kindliche Erleben dominieren lässt, schließt er in narrationstheoretischer Hinsicht die Motivkette, die bei dem Fortspinnen der Bibelgeschichten beginnt und bei der Präferenz für informatorisches Zeitungslesen endet. In den Worten der Fiktionalitätstheorie lässt sich formulieren: Eine dominante Leseintention Peters besteht in der graduellen Minimierung des Skopus.

Beinahe sämtliche Interviews weisen Narrationen oder Argumentationen auf, die in die Richtung einer Funktion der Literatur als Bildungsmedium oder in die einer intendierten Verringerung des Skopus im Umgang mit (dann meist medial vermittelter) Fiktionalität ausdeutbar sind. So fällt bereits bei einer kursorischen Lektüre der Interviewtexte auf, dass die Wirkung fiktionaler Welten auf das eigene Erleben fast ausschließlich unter Bezugnahme auf Hörspiele, Filme (Kino) oder das Fernsehen geschildert wird. Deutliche Hinweise bietet beispielsweise das auch bei Peter thematisierte kindliche Nachspielen der fiktionalen Welt. Eine diesbezüglich exemplarische Episode erzählt *Heiner*:

Dann was ich ans Fernsehen... jetzt weiß ich nicht mehr das Jahr, Nachrichten haben mich schon immer interessiert, die hab ich auch immer im Fernsehen geguckt, dass ich auf dem laufenden bin, und dann---- [lacht] haben wir früher immer A-Team geguckt, ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt, die hat glaub ich jeder geguckt, haben wir versucht, draußen auch immer nachzuspielen mit vier Jungs [lacht] und das war auch immer sone Anregung, ins Auto haben wir versucht so reinzuspringen und ---- in der frühen Kindheit, A-Team, ich weiß nicht, wann man das guckt. [...]

Also A-Team war einfach immer, die haben immer alles gebaut, das hat immer alles geklappt, es ist was passiert, und dann sind wir immer zu viert, jeder war eine Person, die haben wir wirklich so übernommen, und dann sind wir in den Wald gegangen und haben auch versucht so was zu bauen, mitm Baum sone Schleuder nachgebaut. Wir haben so viel Quatsch gemacht... hatten wirklich ne schöne Kindheit draußen... (Heiner 4, 25 ff.)

Heiner erwähnt nicht nur das „A-Team“, er spricht zuvor auch von *Tom Sawyer*, der für ihn beeindruckendsten Lektüre seiner Kindheit. Er attestiert *Tom Sawyer* ein wesentlich höheres Identifikationspotenzial; dies macht er an der gegenüber dem „A-Team“ offensichtlichen Einfachheit der Lebensumstände im amerikanischen Westen

²² In diesem Sinne strukturiert diese Episode die Narration vor; die ihr inhärenten strukturellen und semantischen Einlagerungen tauchen immer wieder in der Narration auf.

des 19. Jahrhunderts fest. Er betont, dass diese Einfachheit es ihm erlaubte, sich mit diesem Leben zu identifizieren. Wenn es jedoch um das kindliche Nachspielen geht, spielt *Tom Sawyer* keine Rolle mehr; die oben zitierten emphatischen und nostalgischen Erinnerungen beziehen sich auf das „A-Team“. Der schönen Kindheit am Wald, die Heiner im ganzen Interview immer wieder erwähnt, kamen setting, plot und Figurenzeichnung der Action-Serie offensichtlich eher entgegen als das humoristische und oft psychologisch vertiefende Erzählen Mark Twains. Trotz aller Verklärung der ländlichen Idylle interessiert die „vier Jungs“ der technisch bis zur Megalomanie hochgerüstete Kampf gegen das Böse letztlich mehr als eine Floßfahrt auf dem Mississippi oder Indianer-Joes Höhle, die zu seinem Grab wird. Schließlich ist beim A-Team „was passiert“, das den Jungen vielleicht auch in ihrem technischen Interesse entgegen kam, so dass sie die Figuren „wirklich so übernommen“ haben.

Die Emphase, mit der Peter seine Erlebnisse mit den Hörspielkassetten schildert, findet sich beinahe in jedem der durchgeführten Interviews.²³ Zwei Reihen werden immer wieder genannt, *Benjamin Blümchen* (eher von den Jungen favorisiert) und *Bibi Blocksberg* (eher von den Mädchen). *Bernd* und *Simone* berichten ausführlich über diese Erfahrungen – beiden gemeinsam ist wiederum der im Vergleich mit den Berichten über gelesene Bücher wesentlich größere Raum, den die Erzählungen über die Hörspiele einnehmen:

I: Benjamin Blümchen, den du gerade angesprochen hast, da würd mich noch interessieren, weißt du da noch welche Gefühle das waren, mit denen du diese Kassetten gehört hast, die ja wahrscheinlich auch ein Grund dafür waren, warum du sie so extensiv gehört hast.

B: [langes Zögern] Ja, es war immer das Gefühl, mitten drin zu sein, mitten im Geschehen zu sein und ehm--- ich glaube nicht, dass man sagen kann, dass ich mich mit einer Figur identifiziert habe, das nicht, aber sie waren einem sympathisch und man konnte auch, man konnte wenigstens Gedanken nachvollziehen, die sie hatten... wenn man das Gedanken nennen kann [Lachen] und eh das war das, was mich damals an diesen Kassetten so gereizt hat, dass diese Authentizität erhalten blieb auch über die Kopfhörer und ehm, dass man dadurch mitten im Geschehen war.

I: Mit Kopfhörer hast du die gehört?

B: Ich hab die immer mit Walkman über Kopfhörer diese Kassetten gehört. (Bernd 6, 11 ff.)

Das Dabeisein und „Mittendrin-Sein“, das Bernd in den Vordergrund rückt, tauchen als Topos immer wieder auf, wenn es um die Hörspiele geht. Diese bildlichen Ausdrücke umschreiben Erfahrungen, die man im weiteren Kontext des Umgangs mit Fiktionalität einreihen kann. Bernd distanziert sich – wie viele der Informanten – vom Begriff der Identifikation, der ihnen als zu stark erscheint, um ihre Erfahrungen begrifflich zu erfassen. Hinzu kommt, dass das „Mittendrin-Sein“ sich meist nicht an einer bestimmten Figur des Textes ausrichtet; es bezieht sich vielmehr auf eine Form des Be-

²³ vgl. besonders auch Jennifer (Kap. 5.2.1.), die über „Anuschka“ berichtet.

wohnens fiktionaler Welten, ohne dabei die Perspektive des Identifikationsangebotes wahrzunehmen. Bernds Schilderung ist hinsichtlich eines weiteren Gesichtspunktes als exemplarisch zu bezeichnen: Wie auch Peter und viele andere Informanten nutzt er den Kopfhörer als Medium, um noch tiefer in die fiktionale Welt des Hörspiels eintauchen zu können. Der von der Umwelt isolierende Kopfhörer erscheint damit analog zu der in manchen Interviews (Carina, Simone) beschriebenen Kino-Erfahrung: Der Rezipient ist von äußeren Einflüssen wie abgeschirmt und eingeschlossen in die Gegenwelt der Fiktion. Die Medien Film und Hörspiel bieten somit technische Stützen an, mit denen der Umgang mit der Fiktion, das „Abtauchen“ in die Gegenwelt, zugleich erleichtert und intensiviert wird: Die Stimme erklingt in ihrer „Materialität“, ihrer „Rauheit“ (Barthes 1996, 97), und der abgedunkelte Kino-Saal orientiert den Blick ausschließlich auf das Geschehen auf der Leinwand. Die Schilderung Sartres im Kapitel über den Blick in *Das Sein und das Nichts*, mit der er die Realität des lesenden Menschen für den Anderen erfassen will, liest sich vor dem Hintergrund der in den Interviews enthaltenen Narrationen zu Erfahrungen mit Kopfhörer und Kino als ein auf das Lesen bezogenes Gegenmodell:

[...] hier ist zum Beispiel ein Mensch, der beim Gehen liest. [...] Aber diesmal [im Gegensatz zum nicht lesenden Passanten, C.D.] hat sich die Gestalt über sich selbst geschlossen: ich habe einen vollen Gegenstand zu erfassen. Mitten in der Welt kann ich sagen „lesender Mensch“, wie ich sagen würde „kalter Stein“, „Nieselregen“; ich erfasse eine geschlossene „Gestalt“, deren wesentliche Eigenschaft das Lesen bildet und die im übrigen blind und taub ist, sich schlicht und einfach wie ein raum-zeitliches Ding erkennen und wahrnehmen läßt und mit dem Rest der Welt in der bloßen Beziehung indifferenter Exteriorität zu sein scheint. (Sartre 1994, 462 f.)

Diese Geschlossenheit, mit der Sartre die Wahrnehmung des Lesenden durch ein Ich kennzeichnet, wird in den Interviews mit lediglich einer Ausnahme (*Kathrin*, s.u.) rein in Bezug auf Hörspiele, Filme und den Computer beschrieben. Besonders im Interview mit *Simone* wird dieser Sachverhalt deutlich und von ihr im Kontext ihrer Auffassung von Literatur präsentiert. So erwähnt sie zunächst ihre Präferenz für historische Romane, die sie darin begründet sieht, dass diese Form von Literatur sie nicht nur unterhält, sondern sie vor allem historisch bildet. Die Tatsache, dass sie jedoch Infotainment-Formate zur historischen Bildung im Fernsehen ablehnt, zeigt deutlich ihr Bewusstsein von der Literatur als Bildungsmedium. Fernsehen, Internet und Kino konsultiert sie zu Unterhaltungszwecken. Wie auch im Falle Peters ist das entscheidende Kriterium für die Lektüre des historischen Romans die Berücksichtigung der „T-Konvention“, also die Anbindung an das „Wahre“:

mich fasziniert das irgendwie, wenn ich zum Beispiel ein Buch lese, zum Beispiel einen historischen Roman, und ich sehe die ganze Geschichte, die wirklich einmal passiert ist, was Wahres, was passiert ist, sehe ich vor meinem geistigen Auge und ich fühle mich wie in diese Zeit zurückversetzt. Und ähm... wenn ich dann merke, dass ich das nicht nur zu meiner Unterhaltung gelesen habe, sondern dass ich auch später noch was mit dem Lesestoff anfangen kann, das find ich toll. (Simone 3, 14 ff.)

Simone, die sich als Vielleserin präsentiert,²⁴ nutzt das Fernsehen so, wie es die Mediennutzungsforschung als repräsentativ erachtet: Soaps und andere Serien entspannen sie, strukturieren ihren Tagesablauf und stellen Konstanten in der persönlichen Biographie dar. Das Buch wechselt, die soap mit ihren strukturell immer gleichen Inhalten und Konflikten bleibt. Die soap wird in noch anderer Hinsicht zum Gegenmodell des Buchs, denn sie bietet Lebensnähe – minimiert also den Skopus – im Gegensatz zur historischen Distanz des Romans:

S: Die soaps, weil ich die eigentlich schon gucke, seit ich--- elf bin oder so, und ich mich einfach daran gewöhnt habe und das einfach so eine Stunde für mich ist, wo ich mich einfach nur vor den Fernseher setze, mir was angucke, die Seele baumeln lasse und das irgendwo genieße, was die da für Probleme haben, mir anzuschauen. Es ist vielleicht so etwas wie --- [zögert] ein Schnitt durch den Tag, wenn ich mir die soaps angeguckt habe, danach mach ich dann Hausaufgaben, und---- es ist einfach---- gehört dazu irgendwie.

I: Was meinst du damit, du genießt ihre Probleme?

S: [zögert] wie soll ich das sagen ---- [zögert lange] [räuspert sich] guck mir das halt gerne an, was die da so für Beziehungsprobleme haben und so, das ist irgendwie ---- ja weil es so --- lebensnah kann man ja nicht immer unbedingt sagen [lacht] es ist ja auch oft so, dass man nur denkt, oh nein, so was von zusammengestrickt, das kann ja nur ne soap sein, aber es ist einfach so ---- [zögert] ja doch so, dass man sich irgendwie [zögert] hineinversetzt fühlt vielleicht son bisschen. Aber richtig erklären kann ich das nicht. (Simone 5, 5 ff.)

Das Zögern, Räuspern und Auflachen in diesem Passus zeigt Simonens Unsicherheit, wenn sie über die trivialen Formate spricht, die sie bevorzugt. Auch die Coda des vorliegenden Ausschnittes weist auf diesen Sachverhalt: Sie kann nicht „richtig erklären“, warum sie die soaps mag – hat es jedoch bereits im Satz zuvor ausreichend erläutert, wenn auch durch Relativierungsformeln beschwichtigt. Die „lebensnahen“ soaps bewirken, dass „man“ (auch hier eine sprachliche Distanzierung) sich „hineinversetzt fühlt“. Der Begriff des „Hineinversetzens“ taucht dann noch einmal in einer emphatischen Schilderung über ihre kindlichen Erfahrungen mit den Hörspielen auf:

S: Die Hörspielkassetten hab ich total, hab ich wirklich gern gemocht, hatte ich auch ganz viele von. Das war auch --- das war wirklich Unterhaltung, also, mir diese Kassetten anzuhören, das war für mich nicht Entspannung, das war Unterhaltung. Dass ich irgendwelche Geschichten gehört habe, ich meine --- wenn man irgendetwas nur hört, dann ist das ja auch so, dass sich einem ein Bild vor dem geistlichen Auge sag ich jetzt mal ergibt. Und ich denke, das war dann auch etwas, wo ich mich mit identifizieren konnte, wo ich mich auch in diese Geschichten

²⁴ Simone ist eine hervorragende Schülerin und Meinungsführerin, ihre Interessen liegen klar in den Bereichen Literatur, Theater und Sprachen.

hineinversetzt hab, also... ich hab sie praktisch mit den Protagonisten miterlebt. Das fand ich immer toll--- ja... (Simone 6, 18 ff.)

Die deutlichste und klarste Schilderung über den Umgang mit Fiktion und die Wirkung von fiktionalen Welten auf das Leben findet sich als Klimax der sich vom Buch über das Fernsehen und das Hörspiel aufbauenden Narration ebenfalls bei Simone. Das Kino-Erlebnis ist für sie die Reinform medialer Wirkungsmacht über das Leben, denn sie verändert das Handeln des Menschen im Leben. Es kommt zum tatsächlichen Kurzschluss zwischen Medientext und subjektivem Handeln:

S: [zögert] Man wird auf jeden Fall von dem Film stärker eingenommen als vor dem Fernseher. Und das ist irgendwie total lustig, wenn ich aus dem Kino komme, dann, dann, dann fühle ich mich immer an den Film angeglichen ---- manchmal ist es so, dann verhalte ich mich so ... wie irgendwelche Leute in den Filmen. Es fällt mir auf, dass ich mich ... dass ich mich anders jedenfalls verhalte als vorher.

I: Angeglichen an die Leute im Film? Versteh ich nicht...

S: Ja. Wenn zum Beispiel im Film ein Protagonist ist oder eine Protagonistin, die unglaublich stolz ist oder arrogant, dann gehe ich nach dem Film nicht arrogant raus, aber doch mit einer anderen Haltung. Auf jeden Fall, also... vielleicht auch mit einer etwas stolzeren Haltung als vorher. (Simone 10, 6 ff.)

Die metaphorische Umschreibung des „Angeglichen-Seins“ an den Film indiziert jene oben mehrfach erwähnte Minimierung des Skopus; offensichtlich findet Simone keine eindeutigen begrifflichen Definitionen, um das Gefühl des direkten Einflusses des Kino-Erlebnisses auf ihr subjektives Fühlen und Handeln zu erläutern. So kann im Zusammenhang mit ihren übrigen Schilderungen zum Medienhandeln und –erleben gefolgert werden, dass in ihrem Fall das Kino-Erlebnis die höchste Steigerungsform bezüglich der Nähe von Text und Leben ist. Es soll damit nicht behauptet werden, dass solche Erlebnisse wie die von Simone beschriebenen nicht auch im Umgang mit Literatur auftauchen können; relevant für die Analyse des Datenmaterials ist lediglich, dass solche Steigerungsformen im Hinblick auf den emotionalen Umgang mit Literatur in nahezu keinem Interview geschildert werden. Das emotionale Erleben eines Textes – wenn man darunter Zuschreibungen wie Identifikation oder das Bewohnen fiktionaler Welten versteht – wird von den Informanten meist nur mit Bezug auf Medientexte erwähnt; auffällig werden in solchen Passagen dann auch Emphase und Anteilnahme im Erzählen. Ein kursorischer Überblick über die Interviewtexte zeigt eine weitere Konstante, die in diesem Zusammenhang wichtig ist: In den meisten Fällen beziehen die Informanten das emotionale Erleben *nicht* auf den Umgang mit dem Computer, also beispielsweise auf Spiele, MUDs oder das Surfen im Netz. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass gerade die Virtualität des Mediums das Eintauchen in die simulierte Welt ermöglichen soll, für die Kohorte, um die es hier geht, die traditionellen AV-Medien scheinbar aber doch noch wichtiger sind. Erste Ausnahmen weisen jedoch

in die Richtung einer zunehmenden Präferenz für die Prinzipien Simulation und Virtualität.²⁵

Auch im Interview mit *Tim* finden sich die am Beispiel Peters und Simones herauspräparierten Einstellungen gegenüber dem Buch und den AV-Medien wieder. Das Buch ist auch für Tim in erster Linie Bildungsmedium; die Differenzqualität der Literatur – für ihn in erster Linie in ihrer Poetizität und Sprachlichkeit gegeben – stellt er als Hindernis für die möglichst schnelle und effektive Aufnahme von Inhalten dar:

Ja, ich weiß nicht obs durch meinen Vater kommt, der einen naturwissenschaftlichen Beruf ergriffen hat, und dadurch eine pragmatische Ader sozusagen hat, vielleicht hat sich die vererbt. Es kann sein, dass ich ganz gerne gerade zum Ziel komme und nicht noch großartig den Wust an Metaphorik und Bildern, wenn ich konkrete Lösungen haben möchte, entschlüsseln möchte. Das bedeutet, in der Fachliteratur, da werden Lösungen gebündelt, in der Literatur da muss man sich das erst erarbeiten. Es ist für mich persönlich auch sehr schön, manchmal beschäftige ich mich auch damit, aber nicht primär. Ich glaube, mich reizt nicht der Inhalt und die Form, sondern vielmehr... die Methode. Analytisch vorzugehen, um die Essenz der jeweiligen Passagen herauszufinden. (Tim 2, 15 ff.)

Das Einlassen auf die Fiktionalität der Gegenwelt wird durch einen solchen „pragmatischen“ Zugang erschwert; Tims abwertende Metapher vom „Wust“ der Bilder bündelt seine Einstellung gegenüber der ästhetischen Dimension der Literatur, der er sich nur nähert, weil ihn die analytische Methode reizt. Die Ästhetizität der Literatur, die besonders durch Fiktionalität und Poetizität gebildet wird, nimmt er zwar wahr, sie interessiert ihn jedoch weniger als die lebensweltliche Nähe der Fachliteratur, in der er beispielsweise nach „konkreten Lösungen“ für philosophische oder existenzielle Probleme sucht. Obwohl er sich in der Folge – wie die meisten Informanten – vom Fernsehkonsum abgrenzt, schildert er doch Fernseherfahrungen aus Kindheit und Jugend, die eine wichtige Rolle in seinem Leben spielten. Hier legt er besonderen Wert auf die ästhetische Qualität und die filmische „Güte“ dessen, was er sieht:

Ich glaube, das Limit lag damals bei einer halben Stunde, und diese halbe Stunde wurde dann mit der Augsburger Puppenkiste ausgefüllt, diese Sendung habe ich also bis zum Exzess gesehen, ich glaube „Jim Knopf“ und „Lord Schmetterhemd“, das waren meine Lieblingssendungen. [...]
Ich habe auch noch keine einzige „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“-Sendung wirklich durchgesehen, sondern für mich spielen damals wie heute Filme eine besondere Rolle. Spielfilme, ich habe diese Welt des Fernsehens entdeckt, und solche Filme wie „Fantomas“ beispielsweise gesehen, oder vor allen Dingen auch Western. Eine Zeit lang habe ich sehr gerne Western gesehen, weil in diesen Filmen einfach dieser Ruf nach Freiheit ganz besonders zentral war. Ich bin ein sehr frei-

²⁵ Dieser Aspekt wird in Kap. 6.3. am Beispiel der Interviews mit *Maria*, *Otto*, *Simone* und *Carina* vertieft.

heitsliebender Mensch und ich möchte gern selbst entscheiden, und das wurde in diesen Filmen verkörpert. Und dann entstand ein Bruch, ich glaube, es war in der zehnten Klasse, da habe ich mich dann auch anderen Spielfilmen zugewandt, vor allen Dingen Filmen von Hitchcock, durchaus also auch solche Filme, die einen künstlerischen Anspruch haben. Es gibt ja auch einige Western, die das haben, Filme mit John Wayne beispielsweise. Aber das spielte für mich damals keine große Rolle. Mittlerweile ist der Thriller und der Krimi zu meinem Lieblingsgenre geworden, dazu gehören noch die Hitchcock-Filme, aber auch James Bond sehe ich mir ganz gerne an, allerdings lege ich Wert, dass die Filme nicht nur reine Unterhaltung sind, sondern auch einen gewissen künstlerischen Anspruch haben. (Tim 5, 9 ff.)

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Tim sich kaum für die ästhetische Qualität der Literatur interessierte, ist es nun umso aufschlussreicher, wenn er bei seinem Medienkonsum verstärkt auf diese Komponente achtet. Er ist bemüht, Unterhaltung und ästhetische Bildung beim Sehen von Spielfilmen zusammenzubinden; auch bereits die „bis zum Exzess“ geschaute Augsburger Puppenkiste zeigt die Intention, den kindlichen Fernsehkonsum nachträglich zu rehabilitieren in dem Sinne, dass „pädagogisch zu rechtfertigende“ Sendungen geschaut wurden. So erscheint die Abgrenzung zu den soaps folgerichtig, und der filmhistorisch wertvolle Spielfilm ist es, dem er sich nach einem „Bruch“ zuwendet. Hier findet er dann auch das Thema, das Identifikation und das Einlassen auf die fiktionale Welt des Western ermöglicht: Der Freiheitsdrang des einsamen und sich behauptenden Mannes, ein Topos, der auch in den Hitchcock- und Bond-Filmen eine zentrale Rolle spielt. Wenn es also um Unterhaltungsfunktionen geht, besonders um das Einlassen auf die fiktionale Welt unter Anbindung an die Lebenswelt, wenn es um Fragen der ästhetischen Wahrnehmung und Bildung geht, wendet sich Tim vornehmlich dem Fernsehen zu. Der Unterschied zu anderen Informanten – besonders zu Simone – besteht so in der angenommenen Qualität des Medientextes, nicht aber in der grundsätzlichen Wahl und Präferenz für ein bestimmtes Medium.²⁶ Wo Simone nach Unterhaltung und Entspannung vom Alltag sucht (bezeichnend ist diesbezüglich auch der Wunsch nach einer Strukturierung des Alltags durch das Medium, das so den Beginn der Freizeit ankündigt), steht für Tim der Wunsch nach einer ästhetisch ansprechenden und gehaltvollen Freizeitkultur im Vordergrund – beide finden ihre Gratifikationen beim Fernsehen, für beide liefern das Fernsehen und der Film die Möglichkeit einer Anbindung der fiktionalen Welt an ihre Lebenswelt.

Ein Gegenmodell zu diesen bei *Peter*, *Bernd*, *Simone* und *Heiner* geschilderten Erfahrungen zur Funktion der Literatur und zum Umgang mit Fiktionalität findet sich bei *Kathrin*. Die Emphase in der Schilderung des Lesens und Hörens, die sich beispielsweise bei Peter und Heiner auf Medienformate bezieht, taucht bei Kathrin mit Bezug auf das Lesen auf:

²⁶ Diese Differenz kann im Altersunterschied zwischen Tim (19 Jahre) und Simone (17 Jahre) begründet sein.

I: Du hast grad vom „Doppelten Lottchen“ gesprochen. Das hast du mehrfach gelesen, hast du gesagt. Äh, warum hast du das mehrfach gelesen?

K: Weil ich die, ich mochte die Geschichte unheimlich, ich weiß jetzt noch, wie das anfängt, ähm im Seebühl am Bühlsee, und ein Kinderheim und so, also ähm, ich weiß nich, ich mochte es so, dass man so angesprochen wurde, also, dass zum Beispiel diese Szene drin war, da ging's um Shirley Temple und äh, da sagte er, wenn euch eure Eltern euch jetzt über die Schultern gucken, dann ähm, dann erklärt ihnen das so und so wie. Also da gings darum, wie kann er über Scheidung und so was schreiben. Und ich mochte es, dass man so angesprochen wurde, und die Geschichte mochte ich auch, das war einfach, das war so spannend für mich und jedes Mal hab ich dann auf die Seite gewartet, wo ähm... wo se sich dann alle wieder treffen und, also das war auch sowieso schon immer bei mir so, also ich war dann eher so jemand, wenn mir ne Geschichte gefallen hat, zum Beispiel bei diesen Mittelalter-Sachen war das viel, ähm, die sind ja schon relativ simpel aufgebaut, auf einmal zufällig im Wald in England treffen sich alle wieder und. Aber das ich immer das Gefühl hatte, das soll jetzt nich zu Ende gehen, das Buch darf jetzt nich zu Ende gehen, weil ähm, weil man ist ja so mit denen verbunden, also man hat da so ne Beziehung aufgenommen, das is glaub deswegen mochte ich die Karl May Bücher auch total gerne. Also weil man da ja wirklich ähm, allein durch die Beschreibung konnte man sich viel vorstellen und, man ist ja schon nahe zum Old Shatterhand und Winnetou gekommen, auch durch die Filme und so. Aber das war immer so, dass ich immer, dass ich dachte, nein, das Buch darf nicht zu Ende gehen, und ich mochte die auch eigentlich deswegen auch so gerne, weil, man weiß ja, da gabs ja immer wie Fortsetzung, „Durchs wilde Kurdistan“ und dann, „Von Bagdad nach Stambul“ und so weiter. Und das hörte dann eben nich auf. Ich hab das dann immer gehasst, wenn dann, ich hab dann schon gesehen so, oh, die letzten zwanzig Seiten, so [lachen]. Also dann ist also, wenns richtig gut, also wenns n Buch war, das mir Buch gefallen hat, weil dann hatte man das Gefühl, das die Beziehung so, und dann wollt man gerne noch länger in, da drin sein und so, und dann bricht das so ab. Ja und das „Das doppelte Lottchen“, ich weiß nich, ich kann glaub ich gar nich so genau sagen, was mich so daran, was ich so daran mochte. Aber ich hab auch die andern, also „Emil und die Detektive“ und so gelesen, und die fand alle ich nich so, so gut, „Das doppelte Lottchen“ hat mich am ehesten mitgerissen. Und ähm, dann gabs noch eins von Kästner, das hab ich auch ganz oft gelesen, ähm, wie heißt es denn, „Die drei Männer im Schnee“, oder so. Das ist so ne Art äh „Kleider machen Leute-Geschichte“. Aber das mochte ich auch immer, weil das konnte man so mitleben und das war so so lustig geschrieben und, ich weiß nich, ich hatte immer so das Gefühl, man ist dabei und dass das irgendwie, na ja ich weiß nich, der hat so ne besondere Art zu schreiben, keine Ahnung, und, also... (Kathrin 5, 9 ff.)

Kathrin ist eine der wenigen Informantinnen, die sich explizit auf literarische Formen, Merkmale des fiktionalen Erzählens und einzelne, für sie bedeutsame Textsequenzen und Zitate bezieht. Sie ist auch eine der wenigen, die diesen Bezug emotionalisiert, indem sie zum einen ihre Gefühlserlebnisse mit Literatur im Rückblick schildert und

kommentiert, zum anderen aber auch im Erzählduktus, mit dem sie die vergangenen Erlebnisse wiedergibt, emotionale Anteilnahme erkennen lässt. Dies zeigt sich besonders im reihenden Satzbau, den häufigen Wiederholungen und vielen Unbestimmtheitsformeln, wenn sie keinen Begriff für einen emotionalen Eindruck findet („ich weiß nicht“, „irgendwie“). Neben Jennifer, die einzelne Lieder aus Hörspielen vorsingt, ist sie die einzige, die mit dem Beginn des *Doppelten Lottchens* einen einprägsamen und wortspielerischen Textteil (eine Annomination) zitiert, der für ihr Leben eine gewisse Bedeutsamkeit erlangt hat. Sie nimmt in der Folge Bezug auf die Erzählerinstanz und kommentiert den Ton des Erzählens; ihren Ausführungen ist zu entnehmen, dass sie die reflektierte analytische Distanz zum Text nicht als „Königsweg“ gelten lässt, sondern ihre analytischen Fähigkeiten nutzt, um das Lese-Erlebnis weiter zu steigern und anzureichern. Sie ist auch die einzige, die die bekannte (darum nicht wahre) Lese-Erfahrung zitiert, das Verlassen der fiktionalen Welt am Ende eines Buches sei ein überaus schmerzhaftes Trennungserlebnis.²⁷ Wenn sie in diesem Zusammenhang auf die „Verbundenheit“ mit den literarischen Figuren und auf ihre „Beziehung“ zu ihnen eingeht, darüber hinaus das illustrative Beispiel der Figuren Karl Mays einfließen lässt, wird deutlich, dass sie über emphatische Identifikationserlebnisse spricht. Auch hier zitiert sie wieder Titel aus Karl Mays als Fortsetzung konzipierten sechs Orient-Romane; wie auch Bernd erwähnt sie die durch den Erzähler gelenkte Vorstellungsbildung angesichts der umfangreichen Ekphrasis. Der Schlussteil des Auszugs aus dem Interview mit Kathrin fällt durch besonders viele Kontingenzformeln, Indefinit-Ausdrücke und elliptische oder syntaktisch fehlerhafte Konstruktionen. Hier versucht Kathrin, ihre Ausführungen zu bündeln und zwei Sachverhalte noch einmal zu akzentuieren: Ihren Schmerz angesichts der Trennung vom Buch und ihre Anteilnahme an einer Geschichte. Auffällig ist besonders der folgende Textteil: „Also dann ist also, wenns richtig gut, also wenns n Buch war, das mir Buch gefallen hat, weil dann hatte man das Gefühl, das die Beziehung so, und dann wollt man gerne noch länger in, da drin sein und so, und dann bricht das so ab.“ Offensichtlich ist Kathrin in diesem Moment nicht imstande, die emotionale Komponente im Umgang mit der erlebten Geschichte begrifflich zu umreißen; das Lese-Erlebnis ist nicht in Worte zu fassen. Sie nutzt bildliche Umschreibungen, die in den anderen Interviews meist mit Bezug auf Hörspielkassetten zum Einsatz kamen („Drin-Sein“), die scheinbar aber nicht erschöpfend ihr Erlebnis wiedergeben – so könnte man ihre elliptische Redeweise zumindest deuten.

Wenn das Interview mit Kathrin als „Gegenmodell“ etikettiert wurde, ist dies vor dem Hintergrund dieses Auszugs in vielerlei Hinsicht berechtigt: Anders als die anderen

²⁷ vgl. dazu besonders eindringlich Prousts *Tage des Lesens*: „Diese Wesen, denen man mehr von seiner Aufmerksamkeit und seiner Zärtlichkeit geschenkt hatte als den Menschen des wirklichen Lebens, ohne es immer zu wagen, sich einzugestehen, in welchem Maße man sie liebte, und sogar, wenn unsere Eltern uns beim Lesen antrafen und es aussah, als ob sie unsere Erregung belächelten, mit betonter Gleichgültigkeit oder gespielter Langeweile das Buch schließend; diese Wesen, für die man außer Atem geraten und für die man geschluchzt hatte, würde man niemals wiedersehen, man würde nichts weiter über sie erfahren. [...] Man hätte so gern gehabt, daß das Buch weiterginge und daß man, wenn dies nicht möglich war, doch weitere Auskünfte über all diese Personen und etwas über ihr Leben erfahren hätte [...]“ (Proust 2001, 21 f.)

Informanten Peter, Bernd, Heiner und Simone ist Kathrin an der fiktionalen Welt interessiert und sie bemüht sich nicht, diese mit ihrer Lebenswelt kurzzuschließen. Die „Gegenwelt“ ist in ihrer Eigenwertigkeit ausreichend und muss nicht auf Einlagerungen historischer Stimmigkeit (Peter), überzeitlich gültige philosophische Vorschriften (Tim), Widerspiegelungen der eigenen Gemütsverfassung oder der sozialen Zeitgenossenschaft (Bernd) hin untersucht werden. In dem Maße, in dem für Kathrin die Fiktion an sich ausreichendes Material für ihr Lese-Erlebnis bildet, bezeichnet sie ihr Lesen als emotional, identifikatorisch und Anteil nehmend, ohne dass es dabei nicht reflektierend oder nicht analytisch wäre. Die Art und Weise, in der sie Anteil an der fiktionalen Welt nimmt, beinhaltet jedoch nicht – wie im Fall der anderen Informanten – die Minimierung des Skopus: Sie versucht nicht, die Strukturen und Inhalte der fiktionalen Welt auf die eigene Lebenswelt herunterzubrechen und ihr zu applizieren, sondern sie lässt diese Welt in ihrer Eigenart bestehen und bewegt sich auf sie zu, um sie zu erkunden und „auf Zeit“ zu bewohnen. Damit ist die Bewegungsrichtung zwischen Leser und Text in Kathrins Fall umgekehrt zu den anderen Fällen zu sehen, denn sie flexibilisiert und mobilisiert die eigene Person, nicht die textliche Gegenwelt.

So wird Kathrin zu einer Leserin, wie sie von den oben so genannten „emphatischen“ Rezeptionstheorien als „Modell-Leser“ entworfen wird. Das Buch ist ihr nicht reines Bildungsmedium; trotz emotional gefärbter Medienerlebnisse bleibt bei ihr auch das Buch in seiner Unterhaltungsfunktion bestehen und stillt ein Bedürfnis nach Fiktionalität.²⁸ Die „Differenzqualität“ der Literatur ist hier nicht eingebnet oder anderen Bedürfnissen – nach Information oder Bildung – untergeordnet. Den anderen Interviews und somit dem restlichen Datenmaterial können solche Aussagen nicht zugemessen werden. Die Interviews bestätigen in ihrer Gesamtheit vielmehr den Eindruck einer primären Funktionszuschreibung zugunsten von Bildungs- oder Informationszwecken. Das Fiktionsbedürfnis wird in erster Linie durch die AV-Medien (Hörspielkassetten, Spielfilme, soaps) befriedigt; ein leitendes Kennzeichen bei diesem Umgang mit Fiktion besteht in der Minimierung des Skopus, also in der Reduzierung des Abstandes zwischen fiktionaler Welt und Lebenswelt. Anders als im Falle Kathrins ist es dann nicht die eigene Person, die sich auf die fiktionale Welt zu bewegt, sondern diese wird den eigenen Bedürfnissen angepasst.

²⁸ Auch Kathrin erwähnt die Hörspielkassetten und Kindersendungen oder erste Spielfilme (vgl. z.B. Kathrin 11, 14 ff.); die Merkmale emotionalen Erzählens, die oben aufgezählt wurden, finden sich bei ihr jedoch nur in Bezug auf das Lesen. So zählt sie zwar Titel von Hörspielreihen auf (*Bibi Blocksberg*, *Die drei Fragezeichen*), berichtet jedoch nicht über Hörerlebnisse und erzählt keine Inhalte nach.

6.2. „Identifikation“ als Basis der Mediennutzung

In keinem Interview taucht der Begriff „Fiktion“, der die Grundlage für die Analysen im vorigen Kapitel war, im Sinne eines organisierenden Zentrums der Kommunikation über Literatur und Medien auf. Dennoch konnte dieser Begriff zu einem Leitbegriff avancieren, da deutlich wurde, dass die Informanten in vielerlei Hinsicht eine Vorstellung von dem haben, was Fiktion für sie ist – diese Vorstellung prägt dann den Verlauf der literarischen Sozialisation erheblich, denn die Einstellung zum Lesen wird durch sie beeinflusst. Im Fall der Identifikation ist die Sachlage anders: Der Begriff wird in nahezu jedem Interview an zentralen Stellen verwendet; er dient als eine Art „Scharnierbegriff“ den Informanten zur Erklärung und Erläuterung ihrer Zu- oder Abwendung von der Literatur. Dabei fällt auf, dass bestimmte Vorstellungen mit diesem Begriff „Identifikation“ verbunden sind, Vorstellungen, die sich als handlungsleitend für den Umgang mit Medien und Literatur erweisen und die immer die emotionale Komponente des Medienhandelns betreffen.

6.2.1. Carina: Emotionalität und Medienkonsum

Carina weist als Studentin der Geisteswissenschaften nur eine geringe Nähe zum Medium Buch auf; ihre Erzählung wird hingegen in den Passagen besonders brisant, wenn sie sich auf den Film, vor allem den Horrorfilm, bezieht. Hier investiert sie Gefühle, hier verortet sie Erlebnisse. Sie bewertet den Film mit Wertesystemen, die der Literatur entstammen, jedoch sind diese anders orientiert als es bei Jennifer der Fall war: Das innerliche Verstehen ist Carinas Sache nicht, ihr geht es vielmehr um das Aufspüren und Sammeln von Strukturen, Zitaten und Filmbildern, das ihr Lust bereitet. Sie leitet ihre Vorlieben aus Kindheitserfahrungen mit dem Fernsehen ab.

Der folgende Interviewausschnitt ist Teil eines Interviews mit *Carina*, einer zum Zeitpunkt des Interviews 20jährigen Studentin der Fächer Deutsch und Philosophie im zweiten Semester. Das Interview fand in der Wohnung ihres Freundes statt, einer für sie vertrauten Umgebung. Nach einer etwa einstündigen, Vertrauen bildenden Vorphase war Carinas anfängliche Nervosität abgebaut, so dass sie sich von Beginn an aufgeschlossen, kontakt- und auskunftsfreudig gab. Gegen Ende des Interviews wurden ihre Erzählungen immer ausführlicher. Im Vergleich zu anderen Interviews ist dieses Interview sehr viel stärker von umgangssprachlichen Elementen, von Modal- und Abtönpartikeln und Satzabbrüchen geprägt.

Der vorliegende Ausschnitt besteht aus zwei Teilen: der kompletten zweiten Narration (Medienbiographie) und einer Nachfrage zum Umgang mit Film, die sich aus dieser zweiten Narration ergab. Carinas Erzählungen weisen im Vergleich zu den Interviews, die in Kapitel 5 analysiert wurden, Besonderheiten auf: Der komplette erste Teil des Interviews zur Lesebiographie ist kurz, denn Carina ist bemüht, die Rolle des Lesens in ihrem Leben als marginal zu kennzeichnen. Bereits im ersten Teil verweist Carina

mehrmals auf den Film und das Fernsehen, die in ihrem Leben eine große Rolle spielen. Das Lesen bezeichnet sie als Medium „zum Lückenfüllen“ (6, 1), wenn sie allein ist oder auf etwas warten muss. Der Deutsch-Leistungskurs bedeutete ihr scheinbar wenig; lediglich die Lektüre von *Der Vorleser* von Bernhard Schlink konnte sie interessieren. Sie nimmt den Eindruck mit, „Lesen is ja dann wieder mehr son Denken und Analysieren, und so“ (5, 8). Dem gegenüber ist der zweite Teil des Interviews, in dem es um den Umgang mit Medien geht, wesentlich ausführlicher.

I: Die gleiche Frage, wie grade. Nur mit nem andern Gegenstand. Denk bitte zurück, an dein bisheriges Leben, und erzähle mir möglichst ausführlich deine Erinnerungen, die du jetzt nich ans Lesen, sondern an die Medien, an deinen Umgang mit den Medien hast. Also, beispielsweise Hörspielkassetten, der Fernseher, der Computer, das Kino, der Film, den hast du grade schon n paar Mal erwähnt, solche Sachen.

C: Ehm. Also am meisten Umgang hatt ich natürlich mit dem Fernsehen [Auflachen]. Ja, und ähm [überlegt]... Ja, also ich kann mich auch dran erinnern, dass ich mich meine Mutter auch schon mal, also als, meine Eltern ham früher beide gearbeitet, und jetzt nur noch mein Vater. Und ähm, als ich dann noch klein war, dann hat mich meine Mutter hin und wieder auch mal vorm Fernseher gesetzt, oder ich wollt auch selber vorm Fernseher sitzen. Und dann ähm, dann war ich vielleicht ne halbe Stunde allein, und hab dann Fernsehen geguckt, und dann kam mein Vater, oder irgendwie so was. Aber, ich glaub nich, dass das jetzt so, so hier wie bei den „Simpsons“, dass der Fernseher das Kindermädchen ersetzt, oder so [Auflachen]. Aber ich wollt ja dann auch selber son bisschen Fernsehen gucken, weil, dann kamen meine Serien auch, und. Ähm. Ja, also meine Mutter hat oft abends gearbeitet, in ner Volkshochschule glaub ich war das, irgendwo in XXX, oder so. Und dann ähm, abends kommen ja dann auch immer hier diese ganzen „Sandmännchen“, und so. Und dann war das irgendwie ne gute Zeit [Auflachen]. Und dann konnt ich halt Fernsehen gucken, bis mein Vater dann nach Hause gekommen is, und ähm. Das is jetzt auch nich so oft passiert. Meistens war dann auch meine Schwester da, also ich hab noch ne ältere Schwester. Und ähm, die is aber auch, also die is fast zehn Jahre älter als ich, und die is dann auch früher ausgezogen, und so, und ähm. Ja eigentlich war irgendwie immer jemand da und ich war nich lange alleine, aber. Ich hab dann schon eigentlich ziemlich gerne vorm Fernseher gesessen, weil ähm. Ich glaub, ich beschäftige mich auch gerne selber [Auflachen]. Also so alleine und irgendwie. Ähm. Ja [Auflachen]. Also das war dann mehr so ne Sache der Selbstbeschäftigung, und ähm. Dann hab ich auch später auch irgendwann Hörspielkassetten von meiner Schwester geerbt, also „Drei Fragezeichen“, und so. Und ähm. Ja ich hab auch schon mit ziemlich klein mit so gruseligen Sachen angefangen [Auflachen]. Also „Drei Fragezeichen“ sind ja jetzt nich unbedingt was so für Sechsjährige, aber. Ich weiß nich, meine Schwester hat mir die dann gegeben. Und dann hab ich auch dann „Fünf Freunde“ und so was, und „TKKG“, und diese ganzen Kinderkrimis und so gehabt, und ähm. Njo, also eigentlich, hab ich dann auch nie Probleme damit gehabt, also Alpträume oder so. Und ähm. Ja, dann irgendwann is das dann so gekommen, dass ich dann irgendwie

mit sieben oder so mit meiner Mutter zusammen „Freddy Krüger“ geguckt hab [Auflachen], oder so was. Und ähm, da war dann meine Mutter immer meistens dabei. Und dann hat die auch gesagt, wenn du nich mehr gucken willst, dann sagst du mir aber früh genug Bescheid und so, und ähm. Aber war eigentlich alles in Ordnung. Also ab und zu hatt ich schon mal son paar Alpträume, aber das warn halt eben irgendwie, nur eine Nacht, und dann tscht [Auflachen]. Also ich will halt nich supercool klingen, aber ähm, eigentlich so große Probleme hatt ich damit nich. Ich guck auch eigentlich ziemlich gerne Horrorfilme, oder hör mir so Gruselgeschichten an, oder, les irgendwie so was zum Thema Gruselhorror und son Kram, und ähm. Jo... mhm... Wenn dann die, ich bemüäh mich dann auch meistens irgendwie so, gruseligere Sachen zu gucken. Also ins Kino geh ich zum Beispiel meistens, entweder, wenns n ganz lustiger Film is, oder wenns son Horrorfilm is, oder wenns irgendwie so ähm. So was, was man sich angucken muß, so was wie „Nine Eleven“, oder ähm. So komische Filme dann wieder so, ähm. Nich so die, nich so unbedingt dieses Hollywood-Kino, sondern mehr so diese. Ja ich weiß jetzt nich, wie ich das benennen soll, diese, verzwickten Filme, die wo man dann so, also, Independent-Filme zum Beispiel, und ähm. Ähm so, so Filme, wo man denkt, häh [Auflachen], was soll denn das jetzt, oder so, oder. Ja, oder so komische Filme, Problemfilme [Zustimmung im Hintergrund]. Aber am meisten guck ich natürlich dann Horrorfilme, oder, ähm, lustige Filme [Auflachen]. Ähm... Jo... Mhm, ich hab dann auch meistens sogar selber Gruselgeschichten ausgedacht. Da war ich immer der Star auf der Pyjama-Party [Auflachen im Hintergrund]. Ja, und ähm also, meine beiden Freundinnen, mit denen ich jetzt zusammenwohn, die wollten dann früher auch immer, dass ich denen ne Gruselgeschichte erzähl. Und dann hab ich meistens irgendwie was von den „Drei Fragezeichen“, oder was ich gerade. Also ich hab so so mehrere Bücher, wo so so Gruselgeschichten gesammelt sind, und so Gruselmärchen auch, und so. Und ähm, dann hab irgendwie mir da was zusammen gesponnen, und. Ja! Dann sind die meistens immer dabei eingeschlafen [Auflachen]. Und ich hab dann wach gelegen [Auflachen]. Also nich vor Angst, aber weil ich, weil ich dann so reden musste, und dann wollten immer alle, ja erzähl doch ne Geschichte, und dann sind immer alle nach und nach eingepennt, und so und ähm. Dann erzähl ich ja weiter, und merk ich, dass alle schon schlafen und ich erzähle und erzähle, und dann häh, ach Mist, jetzt muss ich alleine einschlafen. Und dann kann man irgendwie nich einschlafen, weil man dann denkt, die schlafen schon alle, und du liegst hier rum und mhm, und ich will auch schlafen. Und dann ärgert einen das so. Und, aber ich glaub, das gehört nich so ganz zum Thema [Auflachen]. Ähm [überlegt]... Ja und, also ich hab dann auch immer die Horrorfilme ausm Fernsehen aufgenommen. Also jetzt kann man das natürlich nich mehr Horrorfilm nennen. Also wenn ich mir jetzt Freddy Krüger anguck, dann denk ich, mhm [Auflachen]. Dann guck ich mir das eher an, weil mich das an früher erinnert, und weil ich dann denk, ach ja, früher hab ich mit meiner Mutter da gesessen, und ach schön. Und ähm. Irgendwie glaub ich, dass früher die Filme auch schon um viertel nach zehn gekommen sind. Und heute kommen die Filme ja meistens erst, ich weiß nich, ganz schön spät [Auflachen]. Und ähm. Mhm, früher war auch noch mehr an den Filmen dran. Al-

so da war das jetzt noch nicht so mit, oh, wir werden alle verrückt, wenn wir äh, „Doom“ spielen, oder so was. Und dann dann waren alle glaub ich noch nicht so schneideverrückt. Und ähm. So pingelig, und. Ich weiß auch nicht. Jeden Fall kommts mir jetzt irgendwie n bisschen anders vor. Also irgendwie kommts mir jetzt so vor, als würd ich die Filme, die ich noch von früher kenne, sehen, aber dann irgendwie irgendwelche Sachen, die die raus geschnitten haben, dann ähm, mich an diese Sachen, die die raus geschnitten worden sind, erinnern. Aber ähm, die kommen dann ja nicht mehr in dem geschnittenen Film vor. Und dann steh ich erst mal da und denke, häh, mhm, wieso weiß ich das denn noch aus dem Film, und das kommt ja gar nicht drin vor, und dann muss ich erst mal drauf kommen, äh, geschnitten. Und ähm... jo. Also ich hab erst gestern wieder mit meiner Mutter „ES“ geguckt, zum Beispiel [Auflachen]. Aber der war auch ziemlich verstümmelt. Also nicht, dass ich jetzt auf diese blutrünstigen Szenen steh, aber irgendwie. Ich weiß nicht. Ich find, wenn die son Film schneiden, dann schneiden die immer auch so ähm, so richtig grobe Stücke raus. Und dann denkt man auch, höh, Szenenwechsel, häh, passt gar nicht und so, und ähm... Nja, also den Film hab ich mir auch mehr oder weniger angeguckt ähm, wegen der alten Zeiten [Auflachen]. Und weil ich dann mal wieder mit meiner Mutter zusammen Fernsehen geguckt hab, weil normalerweise versteh ich mich nicht so mit gut mit meiner Mutter [Auflachen], aber ich glaub, das is normal [Auflachen/auch im Hintergrund]. Ja, die is immer son bisschen anstrengend, also. Ähm. Ja, und wenn ich dann den Film mit ihr guck, dann muss sie ja nicht so viel reden [Auflachen]. Und ich muss auch nicht so viel mit ihr reden. Und ähm. Ja, ich glaub das is dann son bisschen Kompensation. Ja, du hältst die Klappe, ich halt die Klappe, aber wir sind halt verwandt, dat muss irgendwie gehen, oder so. Also hört sich jetzt schlimmer an, als es is, aber... Jo. Ähm, ja mir war auch, glaub ich, zwischendurch n bisschen langweilig bei dem Film, weil irgendwie hatt ich den von früher noch son bisschen spannender in Erinnerung. Aber ich hab den jetzt auch schon n paar Mal gesehen und vielleicht is das dann auch deswegen. Also das man dann schon mitreden kann und so und. Aber war eigentlich trotzdem ganz gut. Jetzt, dann stellt sich auch immer son Gefühl von Gemütlichkeit ein, so mhm. Dunkel draußen. Ich sitz hier. Kann trinken und essen. Und draußen regnets, und is mir egal und so. Und ich guck jetzt Fernsehen, mhm. Ja... Mhm.

[Carina 6, 9ff.]

I: Dann hast du von den komischen, verzwickten Filmen gesprochen, die du dir auch gerne anschaust, neben den Horrorfilmen [Auflachen im Hintergrund]. Äh, da wollt ich auch noch ma nachfragen, äh. Kannst du mir von einem Film mal erzählen, wie du den geguckt hast, einen solchen Film, den du jetzt als komisch und verzwickt bezeichnen würdest.

C: Ähm. Also, also jetzt als Beispiel fallen mir nur die David Lynch Filme ein [Auflachen]. Aber ähm, zum Beispiel auch japanische Filme, die sind ja auch immer so n bisschen durcheinander, und. Und da muss man sich immer selber noch so ne, so ne Flickendecke zusammenflicken. Und dann irgendwie weiß man aber trotzdem noch nicht, ob das jetzt stimmt, oder ob man das jetzt richtig ausgelegt hat, oder so. Und das is dann immer, das hängt dann immer so n bisschen in der

Luft dann. Und ähm. Also. Äh. Zum Beispiel „Mulholland Drive“ von David Lynch, der war auch ziemlich, komisch. Also das, der is ja, der springt ja glaub ich ja irgendwie, zwischen, ähm. Zwischen Realität und zwischen Traum. Also irgendwie gehts da um so n Autounfall. Aber bei dem Film kann man auch meistens nich richtig sagen, um was es geht. Also die die Geschichten ham nich so n richtigen Kern und son richtigen Ablauf. Da is irgendwie kein roter Faden drin. Dann dann is ma hier was und ma da was, und alles is irgendwie zusammen geschmissen [Auflachen]. [Zustimmung im Hintergrund]. Und ähm. Aber ich glaub hauptsächlich gings da um irgendwie son Autounfall. Also so ne, so ne ähm, berühmte Schauspielerin hatte n Autounfall. Und ähm. Ähm, danach hat die ihr Gedächtnis verloren [Tonfall steigt]. Und dann trifft die irgendwelche Leute wieder, die die in ihrem Leben, ähm, schon vorher getroffen hat, aber irgendwie kennen die sich alle nich. Und, da weiß man nich, träumt die jetzt, oder liegt die vielleicht noch nebem Auto und hat vielleicht nur n Koma, oder irgendwie so was. Und ähm, irgendwie am Ende kriegen dann auf einmal alle ihr Gedächtnis wieder [Tonfall steigt]. Und ähm, dann is alles ganz, dann. Ach, dann is eine auf einmal tot, und man weiß nich warum. Und dann sieht derjenige, der tot is, sieht dann sich selber. Also dann läuft die Schauspielerin, die noch nich ihr Gedächtnis wieder gefunden hat, läuft dann mit ähm, ner zweiten Hauptdarstellerin, also mit, da sind so zwei Hauptrollen, und die Schauspielerin hat wohl die zweite Hauptrolle irgendwann mal schlecht behandelt, oder irgendwie so. Und die zweite Hauptrolle weiß dann aber nich ähm, dass die. Also hat dann irgendwie auch das Gedächtnis verloren, obwohl die keinen ähm, Autounfall hatte. Und, dann ähm brechen die in irgend n Haus ein [Auflachen], weil da von da irgend n ominöser Anruf kam, mit der Stimme der zweiten Hauptdarstellerin, aber die wussten nich, dass die angerufen hat. Und dann wollten die da mal auf den Grund gehen, und dann liegt dann die zweite Hauptdarstellerin plötzlich schon so, ähm is schon so verwest, tot in ihrem Bett. Also muss die schon n bisschen länger tot sein. Und noch vor dem Autounfall der ähm, Schauspielerin [Auflachen]. Und dann, irgendwie machts dann, also. Es macht nich Bum, aber dann irgendwie gibts dann son, ähm son Szenenwechsel ganz woanders hin, wo man dann denkt, ach, also es macht bum im Kopf, also äh. Ganz woanders und ganz andre Geschichte. Und dann ähm, also als wär da son Einschnitt, so wie so wie Werbung, aber das, also da kommt dann halt keine Werbung. Nur ne andre kleine Geschichte in dem Film. Und, dann schwenkt das ganze dann wieder zu der Geschichte mit der Schauspielerin, und dann einmal is die Konstellation ganz anders. Also dann, is die zweite Schauspielerin weg, weil die sich selber tot gesehen hat. Und, die die Schauspielerin mit dem ähm, mit dem Autounfall, die findet dann so langsam irgendwie selber raus, wo [Auflachen]. Die kannte ich ja, ach so war das ja, und häh und äh. Irgendwie so ganz. Also man muss sich den Film dann angucken. Also erklären könnt den jetzt zum Beispiel nich [Auflachen]. [Carina 12, 25 ff.]

1. *Monothetische Sprecherperspektive*. Carina akzentuiert die Zentralstellung des Fernsehens in der Mediensozialisation bereits gleich zu Beginn. Sie fokussiert ihre Narration ohne zu Überlegen auf diesen Sachverhalt (viele andere Informanten begin-

nen mit den Hörspielkassetten); darüber hinaus indiziert das Adverb „natürlich“ das von ihr angenommene „geteilte Weltwissen“: Sie scheint überzeugt zu sein, dass der Hörer ebenfalls davon ausgeht, Fernsehen sei das wichtigste Element einer jeden Mediensozialisation. Einen besonderen Stellenwert innerhalb einer biographischen Narration nimmt der Einstieg ein, der nicht nur die Erzählung vorstrukturiert (indem er marginalisiert und selektiert, also das Ungesagte nicht in die Erzählung einfließen lässt), sondern häufig weit zurück in die frühe Kindheit reichende, dem entsprechend assoziativ gefärbte und als emotional getöntes Bild in der Erinnerung gespeicherte Episoden abrufft. Diese Episoden, oft Initiationserlebnisse, sind entsprechend ihrer Natur in hohem Maße konstruierte, also durch nachträgliche Korrekturen und Verzerrungen an das spätere Leben „angepasste“ Situationsbeschreibungen. Die Episode ist insofern meist im eigentlichen Sinne keine, als dass ihr kaum Handlungssegmente einbeschrieben sind; der Informant erwähnt eigentlich nur ein erstarrtes Bild, dessen zentrale Figur er selbst in einem frühen kindlichen Alter ist.¹ Carina beschreibt ein solches Bild gleich zu Beginn.² Sie ist allein in der Wohnung, nur manchmal ist die viel ältere Schwester anwesend, und sitzt vor dem Fernseher. Die Eltern sind nicht da, weil beide arbeiten müssen und den Fernseher scheinbar zur Überbrückung einer Zeit der Abwesenheit nutzen (Carina taxiert diesen Zeitraum auf etwa eine halbe Stunde). Sie distanziert sich sogleich von der Möglichkeit, der Fernseher könnte in ihrer Familie das Kindermädchen ersetzt haben, weil sie ja selber fernsehen wollte, weil zu diesem Zeitpunkt „ihre Serien“ liefen. Sie resümiert: „Und dann war das irgendwie ne gute Zeit [Auflachen]. Und dann konnt ich halt Fernsehen gucken, bis mein Vater dann nach Hause gekommen is, und ähm.“ Das Fernsehen avanciert zum Kennzeichen einer im wahrsten Sinne für das Kind „freien“ Zeit, einer Zeit also, in der es ohne Aufsicht und entsprechend ohne Schutz ist, da die Mutter bereits zur Arbeit gegangen ist, der Vater jedoch noch nicht nach Hause gekommen ist. Das Kind genießt diese Zeit, in der es an das Medium gebunden ist und zugleich ausgeliefert *und* geborgen ist. Der laufende Fernseher und die leere Wohnung sind Teil dieser von Paradoxa durchdrungenen Situation: gebunden und ungebunden, heimelig und gefährdet, geschützt und schutzlos zugleich. Diese Charakteristika sind typisch für solche erinnerten Situationen, in denen das Kind erste Loslösung von den Eltern erfährt und mit der Freiheit und der Gefahr spielt.³

¹ Häufig sind solche „archetypischen“ Bilder nicht auf tatsächlich erinnerte Episoden rückführbar; sie beschreiben vielmehr eine durch andere, beispielsweise die Eltern, erzählte Erinnerung oder eine Fotografie, die im Leben des Informanten eine besondere Rolle spielt. Im Rahmen des vorliegenden Ansatzes, der eher kulturwissenschaftlich als biographisch geprägt ist, ist dieser Sachverhalt kaum entscheidend. Es geht eher darum zu erfragen, aus welchem Grund der Informant gerade dieser Episode (diesem Bild) eine solche zentrale Stellung beimisst; inwieweit die Konstruktion des „Initiationserlebnisses“ also Hinweise auf Deutungsmuster gibt, die die aktuelle Einstellung prägen.

² Die Analyse dieses Bildes wäre eigentlich Gegenstand der „polythetischen Perspektive“; in Anbetracht einer sonst verwirrenden, additiven Reihung von Weil-Motiven wird sie hier vorgezogen.

³ Parallelen ergeben sich beispielsweise zu Kants Beschreibung des Gefühls des Erhabenen: Das Drohende, Schreckliche und Ungeheure wird betrachtet von einer Warte aus, auf der man sich sicher fühlt und somit mit der Gefährdung nur spielt (vgl. Kant 1991, 1. Teil, 2. Buch, § 28: „Man kann aber einen Gegenstand als *furchtbar* betrachten, ohne sich *vor* ihm zu fürchten, wenn wir ihn

Bereits ein kursorischer Durchgang durch das Interview macht rasch deutlich, dass Carina hier ein Bild beschreibt, das in seinen wesentlichen Strukturen ihren Umgang mit dem Medium prägt und die starke emotionale Bindung an das Medium erklärt. Ihre späteren Schilderungen über ihren Horror-Konsum, ihre Lieblingsfilme und erinnerte Situationen mit der Mutter vor dem Fernseher können vor dem Hintergrund dieser frühkindlichen Erinnerung ausgedeutet werden. Ein zentrales implizites Weil-Motiv kann diesen Sachverhalt abschließend noch einmal bündeln: Es war „eine gute Zeit“, weil sie allein vor dem Fernseher in der leeren Wohnung saß. Carina bemüht sich in den folgenden Ausführungen selber um eine Erklärung der von ihr geschilderten Gefühle (dieses Erzählsegment nimmt im Text fast zwanzig Zeilen ein). Es wird deutlich, dass ihr eine Erläuterung nicht gelingt: „Ja eigentlich war irgendwie immer jemand da und ich war nich lange alleine, aber. Ich hab dann schon eigentlich ziemlich gerne vorm Fernseher gesessen, weil ähm. Ich glaub, ich beschäftige mich auch gerne selber [Auflachen]. Also so alleine und irgendwie. Ähm. Ja [Auflachen].“ Es erscheint typisch für den selbstreflexiven, analysierenden Zugang zu solchen Erinnerungen, dass dieser Versuch scheitert.⁴ Die doppelte Aposiopese und die nachträgliche hilflose Erklärung, die darüber hinaus klar relativiert wird („ich glaube“), verweisen auf die Unzugänglichkeit dieser zentralen Erinnerung für die Selbstreflexion. Wollte man die abgebrochenen Sätze vervollständigen, müsste es lauten: Sie war zwar nie lange alleine, aber... sie hat es als lange empfunden und diese Situation hat sich in ihrem Gedächtnis festgesetzt. Sie saß gerne allein vor dem Fernseher, weil... sie so die paradoxe emotionale Struktur zwischen Freiheit und Gebundenheit, Gefährdung und Sicherheit dieses Erlebnisses genossen hat, eine Situation also, die eigentlich eine Intermittenzphase und eine Auszeit vom Alltagsleben war.

Der folgende Teil ihrer Narration bezieht sich auf die Hörspielkassetten, die sie zu einem großen Teil von der älteren Schwester übernommen hat. Weil diese Kassetten (sie nennt „Drei Fragezeichen“) also für ältere Kinder gedacht waren, hat sie sehr früh „mit so gruseligen Sachen angefangen“. Diesen Umstand empfindet sie nicht als abträglich, weil sie „nie Probleme damit gehabt“ hat; sie erinnert sich nicht an Alpträume. Die Erinnerung an die Kassetten wird reduziert auf das „Grusel-Element“, obwohl nur eine der von ihr genannten Reihen (*Drei Fragezeichen*, *Fünf Freunde*, *TKKG*) neben dem Kriminalschema auch solche Elemente verarbeitet.⁵ Die Kontinuität des Themas „Sich gruseln“ von der Verlassenheit vor dem Fernseher bis hin zum Horrorkonsum legt nahe, dass die Ausblendung aller anderen möglichen Themen mit einem weiteren zentralen impliziten Weil-Motiv zusammenhängt: Sie hörte diese Kassetten gern, weil sie sich gruseln wollte. Sie lenkt in der Folge ihre Erzählung rasch auf das zentrale Thema

nämlich so beurteilen, daß wir uns bloß den Fall *denken*, da wir ihm etwa Widerstand tun wollten, und daß alsdann aller Widerstand bei weitem vergeblich sein würde.“ – S. 166 f.).

⁴ vgl. beispielsweise auch im Interview mit *Bernd*, Kap. 5.1.

⁵ Der große Erfolg der bei Europa erschienenen Reihe *Drei Fragezeichen ???* (mittlerweile weit über 100 Folgen, basierend auf einer bereits in der 1960er Jahren erschienenen Buchserie von Robert Arthur unter dem Pseudonym Alfred Hitchcock) liegt sicher auch darin begründet, dass das Kriminalschema ähnlich wie bei Edgar Wallace durch übersinnliche, mystisch-mysteriöse oder gruselige Elemente angereichert wird (Spuk Schlösser, Geister, lebende Tote, sprechende Tiere). Die Serie genießt mittlerweile auch bei erwachsenen Hörern Kultstatus.

Horrorfilm, indem sie dieses „telos“ als folgerichtig und erzähllogisch notwendig ausweist: „Ja, dann irgendwann ist das dann so gekommen, dass ich dann irgendwie mit sieben oder so mit meiner Mutter zusammen „Freddy Krüger“ geguckt hab [Auflachen]“. Damit erscheint die narrative Organisation ihrer Erzählung in diesem Motiv zu kipfeln, wobei andere Episoden – die frühkindliche Erinnerung, die Hörspiele – als bloße Präliminarien zurückgedrängt werden. Die Absenz des definiten Subjekts weist im zitierten Satz darauf hin, dass – ähnlich wie in den anderen Interviews – der Horrorfilm als eine in ihrem Leben organische Notwendigkeit empfunden wird, der sie quasi schicksalhaft mit sieben (!) Jahren ausgeliefert war: „es ist dann so gekommen“. Wieder ist es die Mutter, die sie der gefährvollen Situation ausliefert, ihr jedoch durch ihre Anwesenheit *gleichzeitig* Sicherheit bietet, um ihr die Möglichkeit zu geben, die Angstlust auskosten zu können. Es war „alles in Ordnung“, weil Carina nur selten Alpträume hatte. Wieder wird das Ausbleiben der nächtlichen Alpträume zur Legitimationsinstanz für den Horror-Konsum.

Die folgenden Ausführungen verwirren sich teils, weil Carina nun versucht, neben dem Thema Horror / Grusel auch anderes anzusprechen, allerdings immer wieder auf diesen Topos zurückkommt. Sie geht ins Kino, weil dort Horrorfilme laufen, die man „sich angucken muss“. Sie erwähnt an dieser Stelle aber auch bereits ein anderes Genre, das sie als „komischen“, „verzwickten“, „Independent“ oder „Problemfilm“ bezeichnet. Diesen Erzählstrang führt sie nicht fort (daher die anschließende Nachfrage, siehe unten), weil sie sogleich mit ihrer Erzählung um das Horror-Genre fortfährt. Hier etabliert sich auch ein Sprung in der erzählten Zeit, denn von der erzählten Gegenwart (Kino-Besuche) geht sie wieder zurück in die Kindheit, um die unterbrochene Erzählung wieder aufzunehmen. Sie war der „Star auf der Pyjama-Party“, weil sie sich „meistens sogar selber Gruselgeschichten ausgedacht“ hat, die sie dann erzählte. Diese Ausweitung des privaten Interesses auf den sozialen Raum ist innerhalb des erzählten Rahmens von Belang, denn Carina gelingt es offensichtlich (zumindest stellt sie es so dar, *empfindet* es also wahrscheinlich so), gerade durch ihren Horrorkonsum eine soziale Vorrangstellung einzunehmen. Über das private Goutieren hinaus wird ihr Geschmack also insofern bestätigt, als dass er ihr auch in sozialer Hinsicht Gratifikationen verspricht. In diesem Rahmen bewegt sich auch der folgende Einschub, den Carina selbst als marginal bewertet: „aber ich glaub, das gehört nich so ganz zum Thema [Auflachen]“. Es erscheint auffällig, dass der „Exkurs“ tatsächlich die Erzählung um das Genre Horror unterbricht und eine soziale Interaktion schildert: Carina erzählt selbst erfundene oder aus bekannten Segmenten neu kompilierte Gruselgeschichten, wobei allerdings ihre Zuhörer einschlafen, was wiederum dazu führt, dass sie selbst nicht schlafen kann. Das Weil-Motiv ist also das folgende: Sie kann nicht einschlafen, weil ihre Zuhörer schlafen (und nicht: Sie kann nicht einschlafen, weil die Geschichte so spannend war). Der thematische Anknüpfungspunkt für dieses assoziative Segment ist also im „Schlaf“ zu suchen, der zuvor zweifach durch den „Alptraum“ bereits Eingang in die Narration fand.

Nach dem erwähnten Einschub, der ihren „Exkurs“ marginalisieren soll,⁶ kommt sie wieder auf den Horrorfilm zu sprechen. Sie beginnt, als Kind Horrorfilme aus dem Fernsehen aufzuzeichnen, die man heute „natürlich nicht mehr Horrorfilm nennen“ kann. Auch heute allerdings schaut sie sich diese Filme („Freddy Krüger“) noch an – dies erläutert sie mit einem expliziten Weil-Motiv: „Dann guck ich mir das eher an, weil mich das an früher erinnert, und weil ich dann denk, ach ja, früher hab ich mit meiner Mutter da gegessen, und ach schön.“ An diesem Beispiel lässt sich der innere Zusammenhang von Carinas Narration demonstrieren, denn sie schließt strukturell (in Anbetracht der durch die Mutter initiierten Möglichkeit zur Angstlust) nicht nur an das erinnerte Bild aus der frühen Kindheit an, sondern führt ebenso das Thema Horrorfilm und die ersten Seherfahrungen in diesem Genre gemeinsam mit der Mutter fort. Der zitierte Satz belegt die emotionale Dominanz des Bildes vom verlassenen Kind vor dem Fernseher und von der Erinnerung des gemeinsamen „Freddy-Krüger-Erlebnisses“. Diese beiden Erinnerungen strukturieren bis heute die Seherwartungen und –gewohnheiten Carinas.

Der Sprung in die Gegenwart des Erzählers initiiert nun eine längere argumentative Passage, in der Carina sich über geschnittene Horrorfilme beklagt und in diesem Kontext auch ihre Sehgewohnheiten kommentiert. Sie erinnert sich nämlich an die geschnittenen und durch die Zensur verworfenen Szenen von Filmen, die sie offensichtlich alle in ungeschnittenen Versionen kennt. Es kommt nun zum vierten Mal zur Erwähnung einer Szene, in der die Angstlust in eine Verbindung mit der Mutter gebracht wird: „Also ich hab erst gestern wieder mit meiner Mutter ‚ES‘ geguckt, zum Beispiel [Auflachen]. Aber der war auch ziemlich verstümmelt. [...] Nja, also den Film hab ich mir auch mehr oder weniger angeguckt ähm, wegen der alten Zeiten [Auflachen]. Und weil ich dann mal wieder mit meiner Mutter zusammen Fernsehen geguckt hab, weil normalerweise versteh ich mich nicht so mit gut mit meiner Mutter [Auflachen], aber ich glaub, dass is normal [Auflachen/auch im Hintergrund].“ Sie schaut mit der Mutter „ES“, weil sie dadurch nostalgische Gefühle wecken kann – wieder handelt es sich um eine deutliche Reminiszenz an die bereits geschilderten Situationen (hier darüber hinaus mit einem expliziten Weil-Motiv gekoppelt). Die Coda der ganzen Narration ist dann folgerichtig zweisträngig orientiert: Zum einen diskutiert Carina die Beziehung zu ihrer Mutter, ohne dabei ein Medium auch nur zu erwähnen, zum anderen schildert sie die emotionale Tiefe des nostalgisierenden situativen Arrangements, das direkt an den Fernseher gebunden ist: „Jetzt, dann stellt sich auch immer son Gefühl von Gemütlichkeit ein, so mhm. Dunkel draußen. Ich sitz hier. Kann trinken und essen. Und draußen regnets, und is mir egal und so. Und ich guck jetzt Fernsehen, mhm. Ja... Mhm.“ Wahrscheinlich handelt es sich dabei um die Revitalisierung der frühkindlichen Situation. Es ist gemütlich, weil es draußen dunkel ist und regnet, drinnen aber der Fernseher läuft und man isst und trinkt. Somit kann es einem „egal“ sein. Die oben

⁶ Solche Marginalisierungsversuche, mit denen Gesagtes ungesagt gemacht werden soll, sind oft von besonderem Interesse. Häufig handelt es sich dann um situative Erinnerungen, in denen psychologisch Grundsätzliches über einen bestimmten Themenbereich erzählt wird, das dann angesichts der mit der Erzählung verbundenen Angst vor „Entlarvung“ nachträglich getilgt werden soll. Im Rahmen der „Polythetischen Perspektive“ wird dieser Passus in einen Kontext mit der frühkindlichen Erinnerung gebracht.

erwähnte paradoxe Struktur von Gefährdung und Sicherheit, Ausgeliefertsein und Schutz, beherrscht also bis zum Schluss Carinas Narration. An anderer Stelle im Interview formuliert sie: „Und ähm, das find ich dann irgendwie ganz gut, und man weiß, mir passiert nichts, dem da im Fernsehen, dem könnte gleich der Kopf abfallen, aber mir passiert nichts [Auflachen]“ (15, 12 ff.) Philosophisch gewendet liegt eine strukturelle Ähnlichkeit zum Kantischen Erhabenen der Natur vor (scheinbares Ausgeliefertsein bei gleichzeitigem reflexivem Spiel mit diesem Gefühl), in rezeptionstheoretischer Perspektive handelt es sich um das Gefühl der Angstlust, das Carina hier beschreibt. Der Blick auf die Mattscheibe mit den immergleichen und kaum noch steigerungsfähigen blutrünstigen Szenen ist in Carinas Augen die einzige Möglichkeit für Gemeinschaftserlebnisse zwischen Mutter und Tochter, weil dann beide die „Klappe halten“ müssen.

In einer Nachfrage zu den von Carina erwähnten „verzwickten“ Filmen – das einzige, was sie neben den Horrorfilmen zur Sprache kommen lässt – kommentiert Carina indirekt ihre Sehgewohnheiten und Vorlieben. Die überlange Inhaltsangabe zum Film „Mulholland Drive“ von David Lynch gerät ihr zu einem Desaster, denn sie ist weder im Stande, den plot für den Hörer verständlich nachzuzeichnen, noch scheint sie selber im Rückblick die einzelnen Handlungsstränge auseinander halten zu können. Dies ist kein Zufall, denn gerade dieser Film bedient sich hochkomplexer Verschachtelungen der Erzählebenen und der Erzählzeiten; auch verschwimmen Traum, Imagination und Wirklichkeit, die an keiner Stelle filmisch als solche markiert werden. Erst die allerletzte Szene bringt dem Rezipienten ein wenig Klarheit über die erzählerische Ordnung des Geschehens, das dann im Nachhinein reorganisiert werden kann. Nur ein zweites Rezipieren des Films macht eine Einbettung der Einzelszenen in den Gesamtzusammenhang möglich. Carina bevorzugt solche Filme (neben den Horrorfilmen), denn „da muss man sich immer selber noch so ne, so ne Flickendecke zusammenflicken“. Dies ist allerdings nie gänzlich möglich, denn „irgendwie weiß man aber trotzdem noch nicht, ob das jetzt stimmt, oder ob man das jetzt richtig ausgelegt hat“. Was sie reizt, ist nun gerade die Tatsache, dass man „meistens nicht richtig sagen [kann], um was es geht.“ Diese Filme haben also „nicht so n richtigen Kern und son richtigen Ablauf. Da is irgendwie kein roter Faden drin. Dann dann is ma hier was und ma da was, und alles is irgendwie zusammengeschnitten“. Erstaunlich scheint nun, dass Carina trotz dieser Absenz des „roten Fadens“ und obwohl sie selber betont, dass sie „den [Film] jetzt zum Beispiel nicht erklären könnt“, dass man ihn sich „angucken“ muss, sich bemüht, den Inhalt des Films über 27 Zeilen im Transkript hinweg nachzuerzählen. Zahllose Füll- und Modalpartikel innerhalb dieser Nacherzählung indizieren ihre eigene Unsicherheit, ob sie den Film verstanden hat und ob sie ihn verständlich mitteilt: „irgendwie“, „auf einmal“, „ähm“, „so“. Carina schließt die Nacherzählung mit einem gänzlich unverständlichen Satz: „Die kannte ich ja, ach so war das ja, und häh und äh. Irgendwie so ganz.“ So scheint Carina gerade das Unverständliche, Patchworkartige und auch die (in der Erstrezeption) Oberflächenreize des Films zu faszinieren. Darüber hinaus enthält der Film zahllose mystisch-mysteriöse Elemente und steht auch dem Horrorgenre insofern nicht gänzlich fern, als dass beispielsweise der Anblick verwester Leichen einen „Höhepunkt“ des Films darstellt.

2. *Polythetische Perspektive*. Das Interview mit Carina stellt zumindest in einer Hinsicht einen Ausnahmefall und damit ein Extrembeispiel dar. Dies wird bald deutlich, wenn man eine gravierende Leerstelle im Text in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt:⁷ An keiner Stelle im Interview ist von Anteilnahme an den Charakteren der Medientexte oder von Identifikation die Rede. Die Schilderung der Rezeption von Medientexten ist zum einen in einen biographischen Kontext eingebunden – konkret: in die Bezugnahme auf die Mutter-Tochter-Beziehung -, zum anderen finden sich lange Darstellungen über das Genre Horrorfilm und den Film „Mulholland Drive“. In einem hier nicht abgedruckten Interviewteil geht Carina explizit auf ihr fehlendes Interesse an Charakteren und Identifikationsprozessen ein. Sie erwähnt, dass innerhalb der abendlichen „freien“ Zeit, bevor der Vater nach Hause kam, eine Vielzahl von Serien gesendet wurden: „Und früher war das dann immer so, wenn meine Mutter dann abends arbeiten gegangen is, dann ähm, äh, dann lief dann irgendwie grade ‚Wickie‘, und dann hab ich das geguckt, oder ‚Es war einmal das Leben‘, hab ich auch oft geguckt früher [Auflachen]. Und die kamen dann immer so alle so nachinander. Also ich glaub, die Sender wussten dann auch schon, ja, da müssen die Kinder ins Bett, und dann zeigen wir ma son paar Serien am Stück.“ (12, 1 ff.) Was Carina interessiert, ist in erster Linie das Prinzip des unaufhörlichen Nacheinanders, der nur leicht variierten Wiederholung, nicht die Einzelfolge oder der Einzelcharakter. Sie erwähnt diesen Sachverhalt in der Folge: „ich glaub, ich hab alle gleich toll gefunden [Auflachen], früher. Hauptsache Zeichentrick, und ähm, mhm... Aber ich glaub, ‚Es war einmal das Leben‘ fand ich immer ganz gut. [Zustimmung im Hintergrund]. Ja, und ähm...mhm... Ich weiß nich. Ich glaub, früher hatt ich nich so was, wie ne Lieblings-Sendung. Früher hab ich geguckt, was grade kam und was grade gut war und so [Auflachen im Hintergrund]. Ähm, ja! [...] Mhm. Ja eigentlich haben mich die Charaktere früher nich so intressiert, also mehr die Geschichte.“ Das Prinzip der Wiederholung und der leichten Varianz, also die Basiskomponenten des Prinzips der Serialität, ist nicht zu verwechseln mit einer rein oberflächlichen Rezeptionshaltung, die das „Flimmern und Rauschen“ der Mattscheibe goutiert. In den folgenden Kapiteln wird deutlich werden, inwieweit sich in Carinas Rezeptionsverhalten ein Rezeptionsmodus zeigt, der nicht nur zeitgenössischen Fernsehformaten angepasst ist, sondern der auch gleichberechtigt neben einen Rezeptionsmodus tritt, der durch die traditionelle Lesehaltung geprägt ist.

Ein Blick auf die anderen von Carina erwähnten Formate und ihre Rezeption bestätigt diesen an der „Leerstelle“ Identifikation und Charakter gewonnenen Eindruck. Die verunglückte Inhaltsangabe von „Mulholland Drive“ weist an keiner Stelle einen Bezug auf die Protagonistinnen des Films und ihre Eigenschaften auf. Zwar bietet der Film keine Charakterstudie im Sinne einer psychologisch-erzählerischen Verdichtung, dennoch liefern die beiden weiblichen Figuren durchaus Anknüpfungspunkte für eine

⁷ Die folgende Interpretation nimmt von diesem Sachverhalt ihren Ausgang; ebenso wäre es möglich gewesen, von der biographischen Erinnerung her – also von der frühkindlichen Verlassenheit vor dem Fernseher – zu beginnen. Die Wahl der ersteren Blickrichtung ist auch dem Umstand der besseren Lesbarkeit der Analyse insgesamt geschuldet, denn so kann direkt an den Schluss des abgedruckten Interviewtextes angeschlossen werden.

Auseinandersetzung des Rezipienten mit ihren Charaktermerkmalen. Ein auffälliger Passus am Ende der Inhaltsangabe gibt Hinweise auf Carinas Rezeptionshaltung, die sich gerade nicht an den Charakteren aufbaut: „Und dann, irgendwie machts dann, also. Es macht nich Bum, aber dann irgendwie gibts dann son, ähm son Szenenwechsel ganz woanders hin, wo man dann denkt, ach, also es macht bum im Kopf, also äh. Ganz woanders und ganz andre Geschichte. Und dann ähm, also als wär da son Einschnitt, so wie so wie Werbung, aber das, also da kommt dann halt keine Werbung.“ Die Figur steht hier nicht als organisierendes Zentrum der Geschichte im Fokus des Interesses, auch die Perspektive oder der Spannungsaufbau bei folgender Auflösung der Spannung (*suspense* und *relief*) sind keine Merkmale für die Wirkung des Films auf Carina. Alle diese (in historischer Hinsicht) aus der Literatur stammenden und im erzählenden Film übernommenen Merkmale rufen nicht das hervor, was Carina als „bum im Kopf“ bezeichnet. Dabei handelt es sich vielmehr um die schnelle Schnittfolge in Verbindung mit unvorhersehbaren Bildfolgen: „ganz woanders hin“; „so wie Werbung“. Ein jeder Schnitt bringt überraschende Szenenwechsel und ein erneutes Umschalten zwischen den Erzählebenen mit sich. Die Aufmerksamkeit wird durch die Erwartung des immer Neuen gebannt, das das Bekannte in leichter Varianz wiederholt. Es fällt auf, dass damit die filmische Logik nicht nur von David-Lynch-Filmen, sondern auch die des Horror-Genres beschrieben wird. Carinas Sehgewohnheiten bilden sich früh heraus, das belegt die frühkindliche Situation vor dem Fernseher, und bleiben in ihrer basalen Struktur stabil. Ihre Präferenz für Horrorfilme und den „verzwickten“ Film erscheint vor diesem Hintergrund nicht als Zufall. Ein Blick auf ihre Beschreibungen zum Horror-Konsum zeigt, dass auch in diesem Kontext an keiner Stelle auf Inhalte oder Figuren eingegangen wird. Auch hier geht es einzig um die Szenenfolgen, ihre Logik und die Effekte geschickt arrangierter Szenenfolgen: „Also nich, dass ich jetzt auf diese blutrünstigen Szenen steh, aber irgendwie. Ich weiß nich. Ich find, wenn die son Film schneiden, dann schneiden die immer auch so ähm, so richtig grobe Stücke raus. Und dann denkt man auch, höh. Szenenwechsel, häh, passt gar nich und so, und ähm...“ Mit Hilfe erzähltheoretischer Termini ist Carinas Rezeptionshaltung als ausschließliches Interesse an den *syntagmatischen* Strukturen des Textes (Erzählaufbau, Erzähllogik, Szenenfolgen, Prinzipien von Differenz und Wiederholung) bei gleichzeitigem Ausblenden der *paradigmatischen* Strukturen (psychologische Tiefe, charakterliche Konstellationen, Bildhaft-Symbolisches, „Botschaft“) beschreibbar. Besonders im Bereich des Horror-Films gehört zum ersteren Bereich das Kalkül des geschickt platzierten grausamen Bildes. Die Splatter-Filme zeigen, dass es weniger darum geht, den Schock-Moment zu intensivieren; vielmehr interessiert den Zuschauer eher in kognitiver Hinsicht die Möglichkeit zur Variation des Immergleichen. Dies zeigt sich auch bei Carina: „Dann is das irgendwie so so interessant zu gucken. Irrendwie also, wie sehen die Monster aus, mich interessiert auch immer, wie die Monster dann aussehen, und ähm.“ (15, 16 ff.) Sie hat scheinbar ein ausgeprägtes Sensorium für diese syntagmatischen Strukturen, ihre Stärken und Schwächen entwickelt, so dass ihre kritischen Einwände und ihr ästhetischer Geschmack sich primär auf dieser Ebene mit dem (filmischen) Text auseinander setzen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist die Situation des verlassenen Kindes vor dem Fernseher strukturbildend für die von Carina thematisierten späteren Erfahrungen. Ein ge-

nauer Blick auf diesen Passus bietet Hinweise auf das emotionale Erleben dieser Situation. So formuliert Carina passivisch: „dann hat mich meine Mutter hin und wieder auch mal vom Fernseher gesetzt, oder ich wollt auch selber vorm Fernseher sitzen“. Die Verwendung des Passivs deutet wie auch in den anderen Interviews ein Gefühl des Ausgeliefertseins an, das durch die nachfolgende Einschränkung im Aktiv nur bedingt relativiert werden kann. Carina spürt in der Interviewsituation die Gefahr, dass diese Passage hinsichtlich einer Vernachlässigung ausgelegt werden könnte; daher befindet sie sich in einer defensiven Haltung (wahrscheinlich auch, weil sie sich längst selbst mit diesem Vorwurf auseinander gesetzt hat). So entkräftet sie einen möglichen Vorwurf, bevor dieser getätigt werden könnte: „Aber, ich glaub nich, dass das jetzt so, so hier wie bei den ‚Simpsons‘, dass der Fernseher das Kindermädchen ersetzt, oder so [Auflachen].“ Das ostentative Ablehnen eines nie zur Sprache gekommenen Sachverhalts legt nahe,⁸ dass das Gefühl des „Ausgesetztseins“ und des „Verlassenwerdens“ tatsächlich Carinas damaliges Empfinden prägte, wengleich sie wusste, dass der Vater bald nach Hause kommen würde. Die Belohnung für das Kind, das eine halbe Stunde allein in der Wohnung ausharrt, besteht im unkontrollierten Fernsehkonsum. Die Wiederherstellung dieser Situation der Angstlust findet sich immer wieder in Carinas erzähltem Leben, vor allem, wenn sie mit der Mutter gemeinsam Horrorfilme schaut. Carina kultiviert den Habitus des durch nichts zu schockierenden Horror-Fans, als sie bemerkt, dass sie durch ihren Hang zu diesen Filmen Anerkennung im Freundeskreis bekommt. Die mehrfache Erwähnung des Schlags und der Alpträume scheint einer ähnlichen Strategie zu folgen, wie die gerade diskutierte: die Antizipation eines möglichen Einwandes auf die zu frühe Konfrontation des Kindes mit dem Genre Horror. Als signifikant kann in diesem Zusammenhang die Episode „Pyjama-Party“ angeführt werden: „Und ähm, dann hab irgendwie mir da was zusammen gesponnen, und. Ja! Dann sind die meistens immer dabei eingeschlafen [Auflachen]. Und ich hab dann wach gelegen [Auflachen]. Also nich vor Angst, aber weil ich, weil ich dann so reden musste, und dann wollten immer alle, ja erzähl doch ne Geschichte, und dann sind immer alle nach und nach eingepennt, und so und ähm. Dann erzähl ich ja weiter, und merk ich, dass alle schon schlafen und ich erzähle und erzähle, und dann häh, ach Mist, jetzt muss ich alleine einschlafen. Und dann kann man irgendwie nich einschlafen, weil man dann denkt, die schlafen schon alle, und du liegst hier rum und mhm, und ich will auch schlafen. Und dann ärgert einen das so. Und, aber ich glaub, das gehört nich so ganz zum Thema [Auflachen].“ Die Einschränkung am Ende dieser Episode macht gerade auf dieselbe aufmerksam, denn häufig sind solche sich assoziativ einstellenden Erinnerungen, die scheinbar abseits der Haupterzählung liegen, wesentlich aussagekräftiger als angenommen. Carina wird zum „Star“ auf der Party, indem sie Gruselgeschichten erzählt; die Bewunderung, die ihr entgegen gebracht wird, genießt sie offensichtlich. Dann jedoch schlafen ihre Zuhörer ein, was Carina natürlich verärgert. Ein Blick auf den Grund ihres Zorns erstaunt jedoch: Sie ärgert sich nicht, weil ihr niemand richtig zuhört, sie ärgert sich, weil sie nun allein einschlafen muss, was ihr nicht gelingt. Die soziale Grundstruktur dieser Binnenerzählung ist offensicht-

⁸ vgl. auch weiter unten im Transkript: Carina erwähnt die Anwesenheit der zehn Jahre älteren Schwester, so dass „immer jemand da war“ und sie „nich lange alleine“ war.

lich in der Dynamik von Alleinsein und Gemeinsamkeit zu suchen. Die Integration in die Gruppe gelingt Carina nur in Teilen, als sie die bewunderte Erzählerin ist; bereits hier jedoch zeitigt ihre herausgehobene Stellung Momente von Desintegration, die jede Führungsposition mit sich bringt. Das vorzeitige Einschlafen der Zuhörer verunmöglicht die Integration dann vollends; wieder ist Carina mit ihrem Schlaf (und ihren Ängsten) allein.

Vor dem Hintergrund dieser Analyseergebnisse erscheint Carinas Horror-Konsum zumindest in Teilen instrumentalisiert: Sie ist auf der Suche nach der Nähe, die ihr bereits in der Situation der frühkindlichen Verlassenheit vor dem Fernseher abgeht. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der ständig wiederholten Erfahrung des gemeinsamen Horror-Konsums mit der Mutter. Der Oberflächenreiz des Films und die Erwartung der interessanten szenischen Verkettung ersetzen das wirkliche Miteinander. Carina erahnt diesen Sachverhalt: „Ja, ich glaub das is dann son bisschen Kompensation.“

3. *Sinnschließung*. Carina verbindet in ihrer Narration zwei Erzählketten miteinander, die beide auf den leitenden Aspekt (Horror-)Film und Fernsehserie hin orientiert sind:

- die biographisch-psychologische Komponente des Verlassenseins durch die Mutter;
- die rezeptionstheoretische Komponente des Interesses an den syntagmatischen Strukturen des Medientextes und an der Angstlust.

Beide Komponenten stehen in einem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis zueinander. Dieses Verhältnis wird in der frühkindlichen Erfahrung des „Ausgesetztseins“ vor dem Fernseher allein in der Wohnung eingeübt. Diese Situation führte zur Angstlust angesichts der doppelten und paradoxalen Gefühlsstruktur der Verlassenheit und der Lust am Fernsehen. Das Interesse am Prinzip des Seriellen findet sich ebenfalls bereits in dieser Situation, denn die Formate, die Carina hier interessieren, sind eben Kinderserien. Sie entwickelt nie ein wirkliches Interesse an paradigmatischen Strukturen von Erzählungen; Identifikationsprozesse werden von ihr an keiner Stelle erwähnt, und zu den Charakteren von Medientexten baut sie scheinbar keine Bindung auf. Die Vorliebe für das Horror-Genre und den David-Lynch-Film erscheint so fast zwingend aus diesen kindlichen Präferenzen zu folgen. Es kommt zu wiederholten Versuchen, das Verlassensein aufzuheben. Zu diesem Zweck instrumentalisiert Carina ihre Vorliebe für den Horror sowohl im Kontakt mit Freunden als auch in der Beziehung zur Mutter. Die Situationen, die Carina in diesem Zusammenhang schildert (gemeinsamer Horror-Konsum mit der Mutter, Gruselgeschichten auf der Party), berichten jedoch nur von einem erneuten Scheitern, denn das Maß an Integration und Nähe, das Carina anstrebt, wird ihr versagt.

6.2.2. Identifikation und Mediatisierung im Hochkulturschema

Die am Beispiel von Carinas Interview herausgearbeiteten rezeptionstheoretischen Kernthemen beziehen sich auf wesentliche Aspekte der Text-Leser-Relation. Die folgenden Ausführungen werden sich daher eben diesen Kernthemen widmen. Dazu gehören der Identifikationsbegriff und das Interesse an den oben so genannten „syntag-

matischen“ (de Saussure) Strukturen der Medientexte. Besonders hinsichtlich des Identifikationsbegriffs ergeben sich zahlreiche Überschneidungen mit dem Kapitel 6.1., in dem der Umgang mit Fiktionalität diskutiert wurde. Es wird daher unerlässlich sein, auf diese Ergebnisse (und auch auf die dort behandelten Interviewtexte) zurückzugreifen.

Der Identifikationsbegriff ist einerseits einer der am häufigsten verwendeten Termini, wenn es um die Beschreibung von Text-Leser-Relationen geht, andererseits eines der theoretisch am wenigsten abgesicherten Phänomene der Textwirkung. So stehen zahllosen emphatischen Beschreibungen von Identifikationserlebnissen in Lese(r)-Biographien zumindest im deutschsprachigen Raum wenige Untersuchungen zum tatsächlichen Vorgang der Identifikation bei der Lektüre gegenüber. Dies erscheint umso bemerkenswerter angesichts der Tatsache, dass die europäische Lesekultur seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert den Wert der Identifikation hoch veranschlagt. Ablesbar wird dies unter anderem am schulischen Lesen, das durch den Einsatz geeigneter Lektüren für die jeweiligen Altersstufen Identifikationsprozesse anregt und fördert. Seit je gilt das Lesen über den Prozess der Identifikation als identitätsbildend und kann daher besonders in der Adoleszenz zur Rollenfindung und zur Stabilisierung der Ich-Identität beitragen – so zumindest der Konsens der Deutschdidaktik. Eggert und Garbe vermerken im Anschluss an Schöns Ausdifferenzierung des Identifikationsprozesses (s. unten), dass die „erwünschte“ Leseform die der Empathie ist, denn „erst auf der Ebene einer empathischen Lektüre ist es möglich, die Rezeption von Literatur für die eigene Identitätsbildung fruchtbar zu machen.“ (Eggert / Garbe 1995, 131). Die empathische Lektüre stellt insofern die Hochform von Identifikationsprozessen dar, als dass hier ein Perspektivenwechsel stattfindet und Eigenes und Fremdes in einen Zustand der Oszillation gebracht sind, so dass Sein und Handeln der fiktiven Figur Wirkung auf den Rezipienten ausüben können.

Ein Blick in drei Studien zur identifikatorischen Lektüre belegt eine Konstanz des definitiven Kerns des *psychoanalytischen* Identifikationsbegriffs.⁹ So bezeichnet Karl Maurer 1977 die Möglichkeit zur Identifikation als „ein elementares Bedürfnis des Lesers“, ohne welches „sein Interesse erlahmt“ (Maurer 1977, 490). Maurer schließt an die Identifikationsbegriffe der „psychologischen Diagnostik“ (ebd., 491) an und betrachtet den Mechanismus der Identifikation somit als einen kaum bestreitbaren Tatbestand in der Text-Leser-Relation. Messner und Rosebrock sprechen 1997¹⁰ ebenfalls von „Identifikationsbedürfnissen“ (Messner / Rosebrock 1997, 26) und attestieren dem Lesen Jugendlicher einen „unverkennbaren Wunschbefriedigungscharakter“ (ebd., 29). Auch diese Autoren knüpfen explizit an Freud an, besonders an *Der Dichter und das Phantasieren*.¹¹ Über das Lesen der Abenteuerromane Karl Mays durch männliche Jugendliche heißt es somit: „Old Shatterhand durchläuft Ereignisse, die als symbolisch verschlüsselte typische Adoleszenzkonflikte vor allem männlicher Jugendlicher verstanden werden können. In der Identifikation mit dem Helden erlebt der Le-

⁹ vgl. zur Rolle der Psychoanalyse in der Leserforschung vor allem Kap. 1; vgl. ferner Freud 1993a, 68, 90 f.; Freud 1994b, 268 ff.; Lacan 1973a, 64

¹⁰ identisch mit: Messner / Rosebrock 1987

¹¹ vgl. Messner/Rosebrock 1997, 45, 49

ser mögliche Umgangsformen mit solchen Konflikten.“ (ebd., 52) Wie bereits im Fall Maurers ist auch bei Messner / Rosebrock der Identifikationsprozess ein weitgehend nicht hinterfragbarer Tatbestand, der sich durch ein offenes Identifikationsangebot im Bereich der Textstruktur auf ein Identifikationsbedürfnis auf Leserseite hin ereignen kann. Als letztes Beispiel kann die Einführung in die Literaturtheorie von Jonathan Culler (engl. 1997, dt. 2002) dienen, der dieses Modell der Übertragung psychoanalytischer Kategorien auf das Lesen ebenfalls nutzt, um die Attraktivität von Literatur zu erklären. „Literarische Werke laden zur Identifikation mit Figuren ein [...]“ (Culler 2002, 162) heißt es dort zunächst recht lapidar, bevor Culler diese Betrachtung der Textseite durch die psychologische Theorie der Identifikation auf Rezipientenseite untermauert. In der „jüngeren Theoriediskussion“ würde Identifikation im Anschluss an Freud „als psychologischer Prozess“ betrachtet, in dem sich „das Ich konstituiert über eine Reihe solcher Identifikationen“ (ebd., 164). Somit könnte „ein tiefer innerer Drang“ zur Identifikation behauptet werden (ebd., 165; Culler zitiert hier zustimmend Mikkel Borch-Jakobsen: *The Freudian Subject*. Stanford 1988, 47).¹²

Die Studie *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* von Hans Robert Jauß bestätigt einmal mehr die Kontinuität eines mehr oder weniger *gesetzten Identifikationsbegriffs*, der die Lesererwartungen und die Lesewirkungen steuert. Im Unterschied zu den genannten Untersuchungen legt Jauß jedoch nicht nur eine umfangreiche Typologie der ästhetischen Identifikation in literaturgeschichtlicher Absicht vor, er diskutiert darüber hinaus die Bedingungen für das Zustandekommen von Identifikation. Ohne näher auf diese Typologie einzugehen,¹³ sind angesichts des von Jauß behaupteten Zusammenhangs zwischen Identifikation und Fiktionalität seine Basisannahmen von Belang. So postuliert Jauß im Anschluss an Wellershoff, „daß auch nach meiner Auffassung alle ästhetische Erfahrung [...] einen Akt der Distanznahme erfordert“ (Jauß 1997, 253). Diese sei „von vornherein garantiert durch die Fiktionalität des Textes“ (ebd., 254). Der „Schwebezustand einer ästhetischen Identifikation“ sei somit verursacht durch „die Hin-und-Her-Bewegung“, „das Erproben seiner selbst am vorgestellten Schicksal des andern“ und das „immer neue Sich-Abheben aus der fingierten Erfahrung“ (ebd.). Die Fiktionalität wird somit zur *conditio sine qua non* für das Erleben einer Identifikation. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Kapitels 6.1. erscheint diese Annahme für den vorliegenden Kontext als ein problematisches Axiom. Das Hauptergebnis des vorgängigen Kapitels bestand in der These, dass ein leitendes Kennzeichen bei einem zeitgenössischen Umgang mit Fiktion in der Minimierung des Skopus, also in der Reduzierung des Abstandes zwischen fiktionaler Welt und Lebenswelt, zu suchen sei. Anders und bündiger: Die fiktionale Welt wird den eigenen Bedürfnissen angepasst. Dies würde bedeuten, dass das von Jauß behauptete Oszillieren zwischen Eigenem und Fremdem in einer wesentlich kleineren Amplitude stattfinden. Ein zweiter kritischer Einwand belegt, dass die Theorie der Identifikation, wie sie

¹² vgl. zur Konstanz psychoanalytischer Identifikationsbegriffe in der Rezeptionstheorie vor allem Groeben / Vorderer 1988, die besonders die Theorie Hollands diesbezüglich kritisieren (210 ff.)

¹³ Jauß differenziert assoziative (Einnehmen einer Rolle im Spiel), admirative (Bewunderung eines Vorbildes), sympathetische (Sich-Einfühlen und Rührung, Mitleiden), kathartische (tragische Erschütterung) und ironische (verweigernde) Identifikation (vgl. Jauß 1997, 260 ff.; Übersicht auf S. 252).

von Jauß ausgearbeitet wurde, im vorliegenden Kontext klärungsbedürftig erscheint: Jauß' Beispiele (Goethe, Rousseau, Lessing, Schiller, Sterne, Flaubert, Genet) weisen unmissverständlich auf eine Orientierung am klassischen Kanon hin, der das Bedürfnis nach Fiktion bei einem wahrscheinlich geschulten Leser stillt. Das Kapitel 6.1. jedoch zeigte eine diesbezüglich deutliche Umorientierung der Informanten: Das Fiktionsbedürfnis wird in erster Linie durch die AV-Medien (Hörspielkassetten, Spielfilme, soaps) befriedigt. Auch diesen Aspekt betreffend zeigt sich also Jauß' Ansatz als wenig übertragbar.¹⁴

Darüber hinaus entwerfen neuere (teils empirische) Untersuchungen ein von Zweifeln behaftetes Bild von der Identifikation. Erich Schöns Schülerbefragung von 1986 (Schön 1990a) zeigt bereits, dass das Lesen zum Zeitvertreib „auf Bedürfnisse schließen läßt, denen auf Dauer vermutlich das Fernsehen besser entsprechen wird“ (247). Den Identifikationsprozess gliedert Schön in drei Komponenten: Substitution (teilweises Ersetzen eigener Welt durch die fiktive), Projektion (Übertragen eigener Eigenschaften auf Figuren) und Empathie (Hereinnahme fremder Eigenschaften in die eigene Identität) (ebd., 255 ff.). Schöns Diagnose beinhaltet unter anderem die Prognose eines wachsenden Verlustes von „Lesekultur“ durch eine „wachsende Wissenskluff“ und durch die „Ersetzung des Lesens durch die ‚Neuen Medien‘“ (ebd., 267). Seine Auswertungen zeigen, dass Identifikationsprozesse – so wie sie hier definiert sind – eher durch das Fernsehen initiiert werden.¹⁵ Els Andringas Untersuchung zum Wandel der literarischen Identifikation aus dem gleichen Zeitraum behauptet „Verschiebungen in den Funktionen des Lesens“ (Andringa 1984, 51). Übereinstimmend mit den Ergebnissen des Kapitels 6.1. formuliert Andringa zunächst in sozialwissenschaftlicher Sicht:

Identifikation mit Gemeinschaften und traditionellen Lebensaufgaben verschob sich hin zu einem verstärkten Selbstbewußtsein, zur Identifikation mit sich selbst: das Individuum sucht nicht mehr den Anderen in sich selbst [...] sondern es sucht sich selbst im Anderen. Auf der Suche nach Selbstverwirklichung, auf der Flucht vor Abhängigkeit, und in seiner Angst vor innerer Leere sucht es in Allen und Allem sein illusionäres Selbstbild zurückzuerblicken [...] (Andringa 1984, 51 f.)

Diese „narzistischen [sic!] Erscheinungen“ entäußern sich dem entsprechend auch im „engeren Selbstbezug im Hinblick auf das Lesen“ (ebd., 52). Bereits diese beiden Studien aus den 1980er Jahren untergraben also das rezeptionstheoretische Konstrukt „Identifikation“ und legen nahe, dass es kein „Anthropologikum“ gibt, das man als „Identifikationsbedürfnis bei der Lektüre fiktionaler Texte“ bezeichnen könnte. Im Ge-

¹⁴ Hier ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* zum ersten Mal 1982 erschien, als die Sensibilität für die Auswirkungen einer expandierenden Medienindustrie noch nicht so ausgeprägt war wie heute.

¹⁵ Zumindest schreiben die Informanten Schöns dem Fernsehen eher diese Funktion zu. Damit stimmen sie überein mit den Informanten aus dem vorliegenden Projekt. Ein Befragungszeitpunkt, der fast zwei Jahrzehnte später angesiedelt ist, zeigt weitere gewichtige Unterschiede: Diagnostizierte Schön noch die „wachsende Wissenskluff“, die er anhand der Befragung an unterschiedlichen Schultypen herauslesen konnte, weist nun eine rein am Hochkulturschema (Gymnasiasten, Studierende) orientierte Befragung auf eine deutliche Umstrukturierung der Lesekultur und eine Funktionsverschiebung zwischen Lesen und Medienkonsum hin.

genteil: Identifikation erscheint als unter den Einflüssen der medialen und kulturellen Umwelt wandelbar und damit als ein (historisches) Diskursprodukt.

Jüngere Studien untermauern diese früh geäußerten Zweifel und diagnostizieren übereinstimmend „Funktionsverschiebungen“ hinsichtlich der emotionalen Gratifikationen zwischen Lektüre und Medienkonsum. Schreier und Rupp formulieren 2002: „Was die emotionalen Funktionen der Identifikation und der Empathie betrifft, so besteht keinerlei Grund zu der Annahme, dass diese für das literarische Lesen und die literarische Kompetenz spezifisch sein sollten.“ (264)¹⁶ Sie folgern, dass diese Funktion des Lesens allmählich vom Fernsehen übernommen wird, so dass sich „Lesekompetenz in der Mediengesellschaft“ „in Richtung auf das Informationslesen verlagert“ (ebd., 268). 2004 bestätigt Norbert Groeben in der Fortführung des DFG-Projekts *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*:

Dahinter steht als konstruktive Alternative zu den einfachen kulturpessimistischen Verdrängungs- bzw. kulturoptimistischen Erweiterungshypothesen die Vorstellung, dass es bei einem medialen Wandel weder eine völlige Elimination alter Medien (bzw. deren Nutzung) gibt, noch eine unbeschränkte Erweiterung von Medien (und deren Nutzung). Vielmehr sind Funktionsverschiebungen am wahrscheinlichsten, d.h. dass alte Medien bestimmte Funktionen an neue(re) abgeben, andere aber behalten und ggf. in Interaktion mit den neuen Medien auch neue Funktionen erwerben. (Groeben 2004, 20f.)

Darüber hinaus sind Zweifel angesichts der nicht hinterfragten Übertragung psychoanalytischer Kategorien auf die Leserforschung angebracht. Die deutschsprachige Leserforschung hat bislang – zumindest den Recherchen der vorliegenden Studie folgend – kein ausgearbeitetes Konzept zur literarischen Identifikation vorgelegt.¹⁷ Aus diesem Grund kann auch im vorliegenden Zusammenhang nicht mehr länger von „Identifikation“ die Rede sein; besonders die Arbeit mit narrativen Interviews legt nahe, stattdessen von „Selbstzuschreibung von Identifikation“ zu sprechen. Diese Formulierung soll deutlich machen, dass das Erleben von Identifikation bei jedem Informanten ein anderes ist, dass also jeder Rezipient jeweils anderen Medienwirkungen den Begriff „Identifikation“ beilegt.

Folgt man dieser Argumentation hinsichtlich einer Überprüfung für den Bereich der Medienwirkungsforschung, fällt auf, dass in zwei wesentlichen Teilbereichen wichtige Ergebnisse für den Komplex „Identifikation“ oder „Text-Rezipient-Interaktion“ vorliegen:

1. *Übernahme von Identitätsbildungsprozessen durch das Fernsehen*: Der Medienkonsum Jugendlicher, so das zentrale Ergebnis der Medienwirkungsforschung, trägt bei zur „sozialen Identitätssicherung“ und zur „kulturellen Sinnvergewisserung“ (Charlton 1992, 21). Massenmedien fungieren dabei als „fiktive Platzhalter“ und Dialogpartner (Charlton 1990, 196). Sie stiften Identität im dialogischen Gespräch, kommen dabei aber dem von Andringa formulierten Bedürfnis entgegen, „sich selbst im Anderen“ zu suchen, denn: „Medieninhalte

¹⁶ vgl. dazu auch Cohen 2001, 250 ff.

¹⁷ vgl. für den anglo-amerikanischen Raum Cohen 2001, 260: „[...] the need for a comprehensive theory of identification is clear [...]“. Die Medienwirkungsforschung arbeitet längst mit Kategorien aus der empirischen Psychologie und hat solche Überprüfungen angestellt: vgl. Suckfüll 1997, 2003

werden als Abbilder der eigenen Wirklichkeit (wieder-)erkannt.“ (Barthelmes 2001, 86). Das „Sich-Spiegeln“ (Barthelmes / Sander 2001, 57) führt zu einer „Selbst-Bildung über Medien“ (ebd., 297).

2. *Dialogizität durch parasoziale Interaktion*: Die Medienwirkungsforschung hat die „parasoziale Interaktion“ als „Membran“ zwischen Medium und Zuschauer mittlerweile auch empirisch festgestellt. Der Begriff der „parasozialen Interaktion“ bezieht sich auf eine Art involvierter Rezeptionshaltung in der TV-Kommunikation, die als Teil der „Identitätsarbeit“ und damit als „Sozialisationsmodalität“ (Mikos 1996, 104; auch Mikos 1999) verstanden werden kann. Dem Ansatz von Horton und Wohl (1956) folgend, kann „parasoziale Interaktion“ als „Illusion einer face-to-face-Beziehung zur abgebildeten Person“ definiert werden (Wulff 1996, 164). Die Grenze zwischen Medienkonsum und sozialem Handeln wird durchlässig; wie soziales Handeln zur Identitätsbildung beiträgt, kann dies auch das Fernsehbild. Über technische Strategien wie Kameraführung, direkte Ansprache und Aktivierungen des Zuschauers im „Mitmachfernsehen“ wird die Illusion der sozialen Situation eingehender. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die TV-Person zum „signifikanten Anderen“ wird und identitätsbildend wirkt (Gleich / Burst 1996, 198). Interaktive Medien und dem entsprechende TV-Formate¹⁸ könnten solche Beziehungen noch intensivieren. Keppler zeigt in einer empirischen Untersuchung, dass der Rezipient die Fernseh-Figur als soziale Person wahrnimmt, was identifikatorische Prozesse auslöst (Keppler 1996, 18).^{19 20}

Die vorliegende Studie bezieht sich *nicht* auf Vorgänge parasozialer Interaktion; zu diesem Zweck wäre ein anders gewichtetes Datenmaterial notwendig. Die beiden Hinweise auf die Rolle besonders des Fernsehens (aber auch des Kinofilms und des Internet sowie der PC-Spiele) für die Identitätsbildung und die Selbstzuschreibungen von Identifikationsprozessen bei Jugendlichen dienen vor allem der Stützung der These, dass emotionale und unterhaltende Funktionen literarischen Lesens durch die Medienformate besonders neuerer Angebote übernommen werden können. Viele der in dieser Studie analysierten Interviews weisen auf diesen Sachverhalt hin.

Der Einfluss des Medienkonsums zeigt sich in einem weiteren Bereich, der allerdings nicht empirisch abgesichert ist. Die nachfolgenden Interviewanalysen legen jedoch nahe, dass die bislang lediglich hypothetisch geäußerte Vermutung von der Dominanz der Zeichenfunktion eine gewisse Berechtigung hat: „In dieser alltagsästhetisch und stilistisch differenzierten Gesellschaft schiebt sich die Zeichenfunktion der Dinge und Ereignisse in den Vordergrund [...]“ (Bachmair 1997, 114). Zwei Beispiele können illustrieren, was mit Bezug auf die Mediatisierung mit der „Zeichenfunktion“ gemeint

¹⁸ vgl. für Talkshows: Paus-Haase u.a. 1999; für das Internet: Krotz 1996

¹⁹ Cohen differenziert im Gegensatz zu Keppler Identifikation und parasoziale Interaktion: „As compared to PSI, identification lacks an interactional component [...]“ (Cohen 2001, 253).

²⁰ Keppler kommt zu einer eigenständigen Theorie der Identifikation, die auffällige Parallelen zu Jauß' Typologie aufweist. Keppler ignoriert jedoch die diesbezügliche literaturwissenschaftliche Theoriebildung.

sein kann. Im Rahmen der Postmoderne-Debatte²¹ kommt es zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Prinzipien der *Serialität* und der Wiederholung, angestoßen durch Deleuzes philosophisches Hauptwerk *Differenz und Wiederholung*. Umberto Eco (1989a, zuerst 1987) zeigt, dass die Serie nicht durch die innovative Geschichte oder die interessanten Charaktere wirkt, sondern gerade durch die Wiederkehr des Immergleichen, durch festgelegte Codes also, die Gefühlsregungen auslösen. Ferner kommt es zu einer intertextuellen Verflechtung der Serien, die Stereotypen, aber auch Expertenwissen wechselseitig zitieren und so durch die innere Verbindung zahlloser Zeichen-Oberflächen ein „Universum“ errichten.

Als zweites Beispiel für den gewandelten Umgang mit Zeichen kann die Debatte um den *Hypertext* fungieren. Empirische Studien bestätigen die Annahmen der Kulturwissenschaft, dass nämlich „attention to foregrounding [...] becomes the predominant (and only) influence on reading, accompanied by a significant acceleration in the pace of reading“ (Dobson / Miall 1998, 257). Porombka (1999) versteht den Hypertext als Erfüllung der Nicht-Linearität, die von Bolz oder Derrida als Gegenmodell zur linearen Buchkultur propagiert wurde (vgl. Porombka 1999, 97 ff.). Nüchternere Diagnosen verweisen dem gegenüber auf die kontinuierlichen Übergänge zwischen linearer Schrift und Hypertext (Christmann / Groeben 1997; Freisler 1994). Dennoch kann behauptet werden, dass sich die „Präsentationsform Text“ ebenso wie das „Verhältnis des Schreibers zum Text“ „im Augenblick stark verändern“ (Freisler 1994, 23).

Die Ergebnisse der Analyse des Interviews mit Carina können nun mit den Ergebnissen der Rezeptionsforschung konfrontiert werden, um die Auffälligkeiten ihrer habitualisierten Fernsehrezeption theoretisch erfassen und verallgemeinern zu können. Carinas Interesse am Seriellen koinzidierte mit ihrer Aufmerksamkeit für syntagmatische (de Saussure) Verknüpfungen von strukturähnlichen Filmen oder innerhalb von Einzelfilmen. Auch das Fehlen von selbst zugeschriebenen Identifikationen passt in dieses Bild. All dies zeigte sich früh an ihren Neigungen für Kinderserien, bei denen sie keine Lieblingsserie und keinen Lieblingshelden angeben kann, und ihren späteren Vorlieben im Bereich des „verzwickten“ Films und des Horrorfilms. Die Analyse konnte belegen, inwieweit diese Präferenzen in psychologischer Hinsicht durch bestimmte biographische Konstellationen erklärt werden können (Mutter-Tochter-Beziehung, Verlassenheit). Diese psychoanalytisch erklärbaren Ursachen interessieren im Rahmen der folgenden Analyse allerdings nicht; es geht vielmehr darum, zu zeigen, dass diese Rezeptionshaltung, die in kulturtheoretischen Analysen beschrieben wird, sich auch empirisch nachweisen lässt. Im Rahmen einer qualitativen Studie kann dieser Nachweis kaum repräsentativ gelingen, vielmehr kann diese Rezeptionshaltung differenziert erfasst und auf mögliche Ursachen hin befragt werden.

Die Passagen in Carinas Interview, die sich auf das Prinzip des Seriellen beziehen, zeigen die Berechtigung von Ecos Ansatz: Was Carina im Bereich des Horrorfilms interessiert, sind Verknüpfungselemente und intertextuelle Verweise zwischen einzel-

²¹ Die Einflüsse für die nachfolgend genannten Hypothesen von der Prädominanz des Zeichens über die Inhalte sind vor allem poststrukturalistischer Natur: Derrida 1983, 1988; Deleuze 1977, 1977a; Baudrillard 1978.

nen Filmen. Es ist daher kein Zufall, dass sie sich gerade das Genre Horror als Vorliebe wählt, denn hier geht es kaum um psychologische Vertiefungen oder Charakterstudien; auch die Entwicklung und Lösung eines Konflikts – also das narrative Schema schlechthin – ist im Horrorfilm nicht von Belang. Carina bezieht sich vielmehr auf die Dimension des singulären filmischen Zeichens im Horrorfilm: „Irgendwie also, wie sehen die Monster aus, mich interessiert auch immer, wie die Monster dann aussehen, und ähm“ (Carina 15, 17). Übereinstimmend mit den bisherigen Ergebnissen zeigt sich auch an dieser Textstelle Carinas vordringliches Interesse an den Oberflächen, nämlich am Aussehen. Die illusionstechnisch geschickte Maske oder raffinierte Animation wird von ihr goutiert und wahrscheinlich dann mit anderen Effekten verglichen. Auch hier verbleibt sie also bei den syntagmatischen Organisationen der Zeichen. Ihre Haltung ist nicht die des kontemplativen Schauens, sondern vielmehr die des faszinierten Starrens (A. Assmann) im Wartezustand auf den nächsten Schockeffekt. Dem entsprechend kann mit Deleuze behauptet werden, dass der Horrorfilm ein Genre ist, dem ein recht hohes Potenzial an „Deterritorialisierung“ zugesprochen werden kann. Er weckt das „Begehren“ (an der Zerstörung, an der Phantasie des zerstückelten Körpers) und lässt es (mitunter kathartisch) abfließen, er ist „anti-diskursiv“ und „anti-poetisch“, nicht an kommunikativer Vermittlung interessiert, nur an der bloßen grellen und grausamen Oberfläche der filmischen Zeichen und ihrem geschickten Arrangement.

Auf der gleichen Ebene ist Carinas Vorliebe für die Filme von David Lynch einzustufen. Bei diesen Filmen – Carina thematisiert diesen Sachverhalt explizit – geht es nicht um Verstehbarkeit, sind die Filme für sie doch zu verschachtelt und verwickelt. Der Bedeutungsaufschub wird bis zum Schluss des Films durchgehalten und meist nicht vollständig in einen Bedeutungsgewinn überführt. Der Film bleibt in manchen Teilen unverständlich. Carina erfreut sich offensichtlich gerade an der Unverständlichkeit und an der Uneinlösbarkeit des Sinnversprechens. Je komplexer und vielleicht auch „rhizomatischer“ die Verschachtelung der Zeichen und ihre wechselseitigen, oft ins Leere laufenden Verweise sind, desto größer Carinas Interesse an der Erzählung. Das Spiel der Differenzen, die kalkulierte Mehrdeutigkeit und Multiperspektivik sind es, die den Reiz für Carina ausmachen und das psychologische Eindringen in plot und Charakter, in Handlungsmotive oder Identifikationsangebote überdecken.

Es wird deutlich, dass Carinas Rezeptionshaltung als eine solche charakterisiert werden kann, die an den Oberflächen der Zeichen und an ihren Verknüpfungen orientiert ist. Ihr Text-Leser-Verhältnis deckt sich in vielen Aspekten mit dem im Poststrukturalismus entworfenen Konzept eines nicht am Verstehen orientierten Lesens.

Das Interview mit Carina wies angesichts des „blinden Flecks“ bei der Selbstzuschreibung von Identifikation kaum eine Möglichkeit auf, die von der Theorie behaupteten Verschiebungen emotionaler Funktionen vom Lesen zu den AV-Medien näher zu bestimmen. Nahezu alle anderen Interviews jedoch beinhalten Passagen, in denen die Informanten Identifikationsprozesse im Kontakt mit Hörspielkassetten oder dem Kinderfernsehen beschreiben. Exemplarisch sollen im Folgenden die Interviews mit *Peter*, *Bernd* und *Tim* auf diesen Aspekt hin untersucht werden.

Wie auch im Interview mit Carina fällt ebenfalls bei *Peter* das Fehlen von Selbstzuschreibungen von Identifikation im Zusammenhang mit der Kinderbuch- oder der spä-

teren Romanlektüre auf. Wie in Kapitel 6.1. bereits deutlich wurde,²² ist Peters Lesen ein eher analytisches und auf die Rekonstruktion historischer Hintergründe hin ausgelegtes Lesen. Jedoch tauchen im zweiten Teil des Interviews – der sich mit den medialen Erfahrungen der Informanten befasst – explizite Beschreibungen zu Identifikationsprozessen auf. Diese beziehen sich ausschließlich auf Hörspiele („Benjamin Blümchen“) und Kinderserien („He-Man“).

[...] äh „Benjamin Blümchen“ war da so mein Favorit und, ich kann mich erinnern ich hab mich dann auch immer gut eingedacht, also ich war da voll dabei ich hab's nich nur gehört ich kann mich erinnern, ich hab's dann auch noch äh ich glaub äh, im Bett mit meinem Stofftier gesprochen habe, das war dann, drei Jahre keine Ahn, so so ungefähr weil man erfährt dann auch was von der Oma oder von der Tante und von der Mutter wenns se dann äh noch gehört ham wenn ich da irgendwas gefaselt habe mit meinen Stofftieren (Peter 7, 22 ff.)

[...] es waren relativ normale Geschichten die auch im Alltag verwurzelt waren also ich konnte mir das dann relativ gut vorstellen, ähm und die Handlung war halt lustig also ich hab oft gelacht darüber also das war, ich ich konnts mir einfach sehr sehr gut vorstellen, das war immer für mich wichtig, dass ich mich irgendwie identifizieren konnte und da auch selbst etwas hineindenken durfte und konnte ähm, also so rein berieseln lassen, das kam erst später mitm Fernsehen (Peter 11, 31)

[...] „He-Man“ war halt ähm was ganz anderes wie „Benjamin Blümchen“, klar, ähm aber hatte so hatte so so, da gabs da Spielfiguren dazu, die die da hatte ich, eine Spielfigur und dann hat man natürlich dann irgendwas nachgespielt, genau genau das weiß ich nich mehr, also ich fand das einfach schön also diese Phantasiewelt, die sich da eröffnete, die Bauten die da, so Burgen und Schlösser und alles mögliche (Peter 12, 30 ff.)

Peters Begriff von Identifikation berührt offensichtlich an keiner Stelle die Dimension, die Erich Schön mit „Empathie“ beschreibt (s.o.) und als die höchste Steigerungsform bezeichnet (anders bei *Bernd* und *Tim*). Peters Rückblick auf die kindliche Identifikation bezieht sich auf die dem kindlichen Einfühlungsvermögen angemessenen Dimensionen der Substitution, teilweise auf die der Projektion. Das Verbum „hineindenken“ deutet die Ersetzung der eigenen Welt durch die fiktive an; das abendliche Gespräch mit dem Stofftier über die fiktive Welt wiederum trägt Züge von Projektion, denn hier wird die Gegenwelt in die eigene, von Kommunikation gezeichnete Welt hereingeholt. Peter entwickelt also eine subjektive Theorie über die Identifikation, die sich eng an die kindliche Erfahrung anlehnt und diese in die Gegenwart hinüberrettet. Das Fehlen der Dimension von Empathie – will man in Schöns Kategorien denken – könnte vier Gründe haben:

1. Peter hat solche Erfahrungen nie gemacht;

²² Ausführliche Analysen zum Interview mit Peter finden sich unter 6.1.1.; aus diesem Grunde werden die nachfolgenden Analysen sich auf Hauptlinien beschränken.

2. Peter hat solche Erfahrungen gemacht, sie aber wegen ihrer Bedeutungslosigkeit für sein Leben vergessen;
3. Peter will diese privaten Erfahrungen im Interview nicht thematisieren;
4. Peter rechnet Empathie nicht zur Identifikation, da seine subjektive Theorie diese Dimension von Identifikation nicht als eine solche wertet.

Angesichts der Offenheit, mit der Peter im gesamten Interview keine intime Dimension seines Lesens verschweigt, erscheint der dritte Grund unwahrscheinlich. Die Verifikation der anderen Gründe ist angesichts des Datenmaterials und der Methode nicht möglich, jedoch auch kaum nötig, denn es geht um die Bestimmung einer subjektiven Theorie, also eines (privaten) Deutungsmusters über Identifikation. Wenn Peter Empathie nicht erfahren hat oder sie wegen ihrer Irrelevanz vergessen hat, wird diese kaum Bestandteil seiner subjektiven Theorie sein. Damit wird deutlich: Peters Verständnis von Identifikation ist über die AV-Medien gewonnen und hat sich über diese weiter ausgeformt. In seinem Leben haben die AV-Medien die Funktion der Ausbildung eines Verständnisses von Identifikation übernommen; die Literatur hatte diesbezüglich (zumindest den vorliegenden Daten folgend) wenig Einflüsse. Ein empathisches, meist an der Literatur ausgebildetes Verständnis von Identifikation, was ein größeres Maß an Distanznahme erforderte und ein abwägendes Hereinnehmen von Fremdem ins Eigene bedeutete, ist in Peters subjektiver Theorie nicht enthalten. Die besonders mit der Substitution für das Kind prägenden Gratifikationen sind durch die AV-Medien abgedeckt worden. Wenn Peter im Interview über die Wirkungsmacht der Literatur spricht, erwähnt er folgerichtig kaum emotionale Funktionen der Literatur, sondern bezieht sich in erster Linie auf kognitive.

Anders als Peter thematisiert *Tim* Identifikationserfahrungen mit Romanen aus Anlass einer expliziten Nachfrage; wie auch Peter erwähnt er solche nicht aus eigenem Antrieb innerhalb der Narration. Auffällig erscheint nun die Tatsache, dass Tim nur ein einziger Roman einfällt; kindliche Identifikationserfahrungen mit Büchern erwähnt er an keiner Stelle.

I: Hast du denn schon einmal eine wirkliche Identifikationserfahrung mit einem Roman gemacht?

T: [zögert lange] Mir fällt im Moment... eigentlich nur „Der Graf von Monte Christo“ ein. Das ist ein Buch, das ich gelesen habe, und die Person hat mich fasziniert. Ich würde mich jetzt nicht mit den Rachedgedanken identifizieren [lacht], aber zumindest mit der starken Persönlichkeit, die er verkörpert. Er ist ein sehr eigenständiger Mensch und sehr individuell, ein Mensch, der in der Lage ist, sich durchzusetzen. In dieser Hinsicht kann ich mich schon mit ihm identifizieren.

I: Wie ging das vor sich mit der Identifikation, als du das Buch gelesen hast?

T: Ich hab es mit Begeisterung gelesen. Ich habe es in den Ferien gelesen, und jeden Tag, in einer Woche hatte ich es durch, weil ich von morgens bis abends gelesen habe. Es hat mich gefesselt. (Tim 2, 28 ff.)

[...] Ja, ach, ich glaube, so etwas wie Identifikation war bei Lord Schmetterhemd [zögert] ich weiß nicht, ob es so was bei Lord Schmetterhemd gab [zögert lange] war nicht dabei-- der Großvater, dieser runde, ich weiß nicht mehr genau, wie er

heißt, ich glaube, der hat für mich, der hat für mich Identifikation bedeutet, weil, weil er, ja, in jeder Situation so souverän war und praktisch unangreifbar. Und insofern glaube ich, hatte der für mich identifikatorisches Potenzial. Genauso der Herr [unverständlich] in „Schlupp“, einer anderen Augsburger Puppenkiste, das war auch derjenige, der immer im Hintergrund die Fäden gezogen hat, und ich glaube, mit dem hab ich mich auch damals identifiziert. Und wo wir gerade dabei sind, mir fällt es grad ein, ich hab natürlich auch die Karl-May-Filme sehr, sehr oft gesehen und da hat Lord, äh, Old Shatterhand für mich großes identifikatorisches Potenzial gehabt. Ich hatte damals auch die Vision irgendwann in die Vereinigten Staaten umzuziehen, vielleicht bin ich da geprägt worden durch meinen Onkel und meine Tante, die 1965 ausgewandert sind. Die waren damals auf der Suche nach dem american dream, nach einer besseren Zukunft. Ich möchte nicht sagen, dass meine Kindheit schlecht war, sie war sehr schön, aber: trotzdem hab ich mich immer danach gesehnt, nach der Freiheit, die weiten Landschaften in den Karl-May-Filmen, natürlich solche Freiläufer, Waldläufer wie Old Shatterhand, die hatten da für mich eine große Anziehungskraft. (Tim, 6, 9 ff.)

Der Protagonist in Dumas' *Der Graf von Monte Christo* ist die einzige Romanfigur, die für Tim Anlass zur Identifikation bot. Tim versucht, die emotionale Annäherung an diese Figur zu erläutern: Sie weist Charaktereigenschaften auf, die er sich erwünscht (Stärke, Eigenständigkeit, Individualität, Durchsetzungsvermögen). Die negativ besetzten Eigenschaften der Figur (der Rachedurst) werden von Tim ausgeblendet; es kommt offensichtlich zu einer partiellen Identifikation mit Teilen der Figur, da sich Tim mit den für ihn belastenden Aspekten der Figur nicht auseinander setzen möchte. Der Vergleich mit den anderen von Tim erwähnten Figuren – Old Shatterhand, der Großvater in *Lord Schmetterhemd*, ein Herr in *Schlupp* – fördert deutliche Kontinuitäten zutage: Die erwünschten Charaktereigenschaften (hinzu kommen Freiheit, Kontrolle, Souveränität, Unangreifbarkeit) bilden den personalen Kern auch dieser Figuren. Anders als im Falle des Romans sind die Kinder- und Jugendserien jedoch wesentlich eindimensionaler in der Zeichnung der Helden. Eklatant erscheint dies in den Karl-May-Verfilmungen und der Figur der strahlenden Helden Winnetou und Old Shatterhand, die ohne jeden Schatten über ihrem Charakter konzipiert sind. Die Rezeptionshaltung Tims ist somit in mancherlei Hinsicht ähnlich der Peters: Sie ist ausgeprägt worden an Helden aus dem Kinderfernsehen (auf Hörspiele geht Tim nicht ein) und wird dann übertragen auf den Bereich der Literatur. Hier kommt es zu Problemen, denn die Protagonisten der Romane bieten Tim nicht so klar gezeichnete Identifikationsangebote. So kommt es, dass Tim als habitualisiertem Leser zunächst nur mit Mühe ein Roman einfällen will, in dem es zur Identifikation kam. Diese ereignet sich dann auch nur partiell und selektiv unter Ausblendung der unerwünschten Eigenschaften. Beispiele aus dem Bereich der AV-Medien fallen ihm dem gegenüber schnell und zahlreich ein – auch ohne explizite Nachfrage.

Dennoch zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen Peter und Tim: Wo ersterer Teile des realen Lebens mit fiktiven Gestalten bevölkert, also die Fiktion in die Realität holt (*Substitution*), überträgt zweiterer tatsächliche oder erwünschte Charaktereigenschaften seiner selbst auf die fiktiven Figuren, bewegt sich also auf die fiktio-

nale Welt zu (*Projektion*). Damit decken Peter und Tim die von Schön identifizierten ersten beiden Stufen der Identifikation ab. Die dritte jedoch, in der es zum veritablen Austausch zwischen Realität und Fiktion kommt, erreichen beide nicht. Für beide ist Identifikation ein emotional gefärbter Prozess, der Gratifikationen in eben dieser Hinsicht bereithält. Diese Erwartungshaltung an Identifikation ist offensichtlich durch den kindlichen Medienkonsum vorstrukturiert, während jedoch deren Kontinuierung in die Gegenwart nur in Teilen gelingt. Empirische Studien belegen,²³ dass eine solche Erwartungshaltung an Literatur zum Abbruch von Lesekarrieren oder zur Hinwendung zur trivialen Literatur führen kann, denn der Wunsch nach substitutiven oder projektiven Identifikationsprozessen muss mit Beginn des „literarischen“ Lesens enttäuscht werden. Bei Peter und Tim jedoch ist diese Erwartungshaltung nicht durch die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur, sondern durch die AV-Medien geprägt worden, sie haben also nie in einem gesteigerten Maße eine Erwartung nach emotionalen Gratifikationen mit Bezug auf das Lesen ausgebildet. So ist es erklärbar, dass beide zu habitualisierten Lesern werden, jedoch keine emotionalen Gratifikationen von der Literatur erwarten, sondern sich ihr eher kognitiv nähern.²⁴ Etwas anders gelagert ist der Fall Bernds.²⁵

Ich kann mal vielleicht mit Hörspielkassetten anfangen, ehm, mein absoluter Favorit war Benjamin Blümchen als Kind, die hab ich dann genauso verschlungen wie Karl-May-Bücher, die Kassetten und ich hab sie auch hinterher weitergehört, was eigentlich erstaunlich ist. Ehm, aber, ich denke, dass mir das als Kind doch viel gebracht hat, es sind nicht nur Phantasiegeschichten, die ich damals... sondern es sind teilweise Geschichten, die auch aus dem Leben gegriffen sind (Bernd 4, 12 ff.)

[...] Ja, es war immer das Gefühl, mitten drin zu sein, mitten im Geschehen zu sein und ehm--- ich glaube nicht, dass man sagen kann, dass ich mich mit einer Figur identifiziert habe, das nicht, aber sie waren einem sympathisch und man konnte auch, man konnte wenigstens Gedanken nachvollziehen, die sie hatten... wenn man das Gedanken nennen kann [Lachen] und eh das war das, was mich damals an diesen Kassetten so gereizt hat, dass diese Authentizität erhalten blieb auch über die Kopfhörer und ehm, dass man dadurch mitten im Geschehen war.

I: Mit Kopfhörer hast du die gehört?

B: Ich hab die immer mit Walkman über Kopfhörer diese Kassetten gehört.

I: Du hast gesagt, dabei würdest du nicht von Identifikation sprechen, bei Benjamin Blümchen. Du hast gerade auch, ziemlich interessant finde ich, erzählt, wie du diese Charakterdarstellung in der Literatur wahrnimmst und dass du sie liest, um etwas wieder zu entdecken unter Umständen von dir, oder etwas zu klären über dich selber, ist das Identifikation für dich?

²³ vgl. Kap. 4 (u.a. Köcher 1993)

²⁴ Dieses eher kognitive Interesse führte bei Tim zu einer Abwendung von Belletristik und einer Zuwendung zur Sach- und Fachliteratur (Philosophie), bei Peter hingegen zu einer „Professionalisierung“ des kognitiven Aspekts der Lektüre in Gestalt eines Germanistik-Studiums.

²⁵ Eine ausführliche Analyse dieses Interviews findet sich in Kap. 5.1.1.

B: Das ist für mich Identifikation. Nicht nur diese Teilhabe an den Charakteren, vielleicht auch die Weiterentwicklung der Charaktere, was neue Impulse für mein Leben geben könnte, die versuch ich dann da rauszuziehen, denn ich habe viele philosophische Fragestellungen auch, die teilweise im Unterricht behandelt worden sind, auch in den Büchern wieder entdeckt. (Bernd 6, 14 ff.)

Wieder zeigen sich deutliche Parallelen zu den anderen in diesem Kapitel besprochenen Interviews: Auch Bernd beginnt mit einer Schilderung von Identifikation mit den Helden von Hörspielen und fährt wie Tim auch mit den Helden Karl Mays fort. „Benjamin Blümchen“ erschien ihm authentisch. Er förderte das substitutive Moment der Identifikation durch eine Isolation und Abschließung vor der Außenwelt, indem er die Kassetten über Kopfhörer hörte. Dies erleichterte ihm das Einfühlen in die fiktive Welt und perfektionierte die Illusion. Anders als Tim und Peter spricht Bernd diesen Erfahrungen jedoch keine Identifikation zu. Sein Begriff von Identifikation ist „anspruchsvoller“ und bezieht sich nicht auf emotionale Gratifikationen. Er entwickelt im Laufe des Interviews einen Begriff von Identifikation, der an der Lektüre von Romanen ausgebildet wird (z.B. *Die Brüder Karamasoff*) und den er als „Teilhabe“ und „Weiterentwicklung der Charaktere“ beschreibt. Dies weist auf den Umstand eines Verständnisses von Identifikation als *Empathie*, denn, so Bernd, Identifikation könnte ihm „neue Impulse für mein Leben geben [...], die versuch ich dann da rauszuziehen“.

Ein Blick auf die Ergebnisse des Kapitels 5.1. weckt zumindest Zweifel an Bernds Selbstbeschreibung der Identifikation, Zweifel, die sich vor allem an der deutlichen Distanzierung von der kindlichen Substitution am Beispiel von „Benjamin Blümchen“ entzünden. Das gesamte Interview mit Bernd erschien von einem klaren Wunsch nach Distinktion durch „kulturelles Kapital“ durchzogen, daher könnte diese Distanzierung auch durch diesen Sachverhalt begründet sein. Die emphatischen Schilderungen des Hörerlebnisses („mein absoluter Favorit“, „verschlungen“, „ich hab sie auch hinterher weitergehört“, „das Gefühl, mitten drin zu sein“, über Kopfhörer hören) könnten als Beleg für eine tatsächliche und tiefe emotionale Anteilnahme an den Kassetten fungieren.

Ohne diese Argumentation weiter zu verfolgen, können die Ergebnisse der Analyse der Interviews mit Peter, Tim und Bernd zunächst in eine Reihenfolge gebracht werden. Die Selbstzuschreibungen von Identifikation und die daraus hervorgehenden subjektiven Theorien ergeben eine deutliche Staffelung:

1. *Peter*: versteht Identifikation als Substitution (geprägt durch die kindliche Erfahrung mit AV-Medien);
2. *Tim*: versteht Identifikation als Projektion (geprägt durch die kindliche Erfahrung mit AV-Medien, erwähnt einen Roman);
3. *Bernd*: versteht Identifikation als Empathie (erwähnt einen Roman), aber die Analyse kann auf einen Bruch zwischen der emotionalen Anteilnahme in den Schilderungen der kindlichen Erfahrung mit AV-Medien und der Schilderung der aktuellen Romanlektüre am Leitfaden eines überformenden Bildungsgedankens verweisen.

Es finden sich also zumindest in diesen drei Interviews die Charakteristika von Erich Schöns Differenzierung des identifikatorischen Erlebens in der Selbstzuschreibung der

Informanten. Unter Einbezug des Interviews mit Carina und eines Vergleichs, der die Gemeinsamkeiten aller Interviews bilanziert, können zwei Hauptergebnisse formuliert werden, die beide auf einen relativ geringen Anteil an emotionalen Funktionen bei der Literatur hindeuten:

1. Emotionale Anteile in selbst zugeschriebener Identifikation werden durch die AV-Medien abgedeckt; die sich so ausprägenden Deutungsmuster schreiben der Literatur im Hinblick auf emotionale Funktionen keine große Wirkungsmacht zu.
2. Das Fehlen von Identifikationsprozessen kann eine am Zeichen orientierte Rezeptionshaltung begünstigen (Ausrichtung auf Serialität, Syntagma, Signifikant), die gleichberechtigt neben andere tritt. Auch in diesem Fall spielt die Literatur hinsichtlich ihrer emotionalen Funktionen keine Rolle.

6.3. Virtualität und die Grenze zwischen Realität und Fiktion

Neben Identifikationsprozessen und der Auffassung von Fiktion spielt eine Grenzziehung in den Interviews eine bedeutsame Rolle, nämlich die zwischen den „etablierten“ Medien und dem Computer. Der Computer wird hinsichtlich seiner unterhaltenden Funktionen in Spielen und im Internet meist kritisch betrachtet. Seine kommunikativen und informatorischen Funktionen hingegen werden positiv bewertet. Das distanzlose Einlassen auf virtuelle Welten ist daher kaum als ein Kennzeichen des Medienumgangs der Informanten zu werten. Dies zeigt sich in besonderem Maße am Extrembeispiel des Umgangs mit simulierten Spielewelten (MUDs).

6.3.1. Maria: Ausstieg aus der virtuellen Welt

Maria ist eine noch jüngere Schülerin, die offen über ihre Erfahrungen mit Spieleplattformen berichtet. Aus ihren Erzählungen sprechen der distanzierte Umgang und auch das nachlassende Interesse am virtuellen Spiel, das allmählich nach einer Periode des (pubertären) Interesses an Reiz verliert. Während dieser Periode allerdings kommt es durchaus zu einem eskapistischen Abgleiten in die virtuelle Welt; insgesamt jedoch ist Marias Kontrollbedürfnis stärker.

Das für den vorliegenden Kontext ausgewählte Interview fand am 26.3.2004 mit *Maria*, einer zu diesem Zeitpunkt 16jährigen Schülerin, in einem Nebenraum ihrer Schule statt. Es handelt sich bei diesem Auszug nicht um einen narrativen Teil wie in den bisher analysierten Interviewabschnitten, sondern um Ausführungen Marias im Anschluss an Interviewerfragen zum Thema MUDs.^{1 2} Es gibt im gesamten gesammelten Datenmaterial verstreute Bemerkungen zur Virtualität und zum Umgang mit Computerspielen und simulierten Surroundings, jedoch kaum längere narrative Passagen zu dieser Thematik. Dennoch spielt die Grenzziehung zwischen Realität und Fiktion am Beispiel der Virtualität eine immense Rolle in den Interviews, oft als Negativfolie, von der man sich distanziiert. In Anbetracht der Ergebnisse aus den Kapiteln 6.1. und 6.2.

¹ Maria erwies sich im Interview als recht verschlossen und antwortete meist kurz und einsilbig. Erst durch gezielte Fragen begann sie im Schlussteil des Interviews zu erzählen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei diesem Interview um eines der ersten des gesamten Konvoluts handelt, sind darüber hinaus klare Fehlentscheidungen bezüglich der Positionierung meiner Fragen zu konstatieren. Es wäre meine Aufgabe als Interviewer gewesen, der Reserviertheit und der abwartenden Haltung der jungen Frau mit weniger gezielten und zur Narration anregenden Impulsen zu begegnen.

² „MUD“ steht für Multi User Domain, eine hoch interaktive Online-Spielwelt für eine meist unbegrenzte Anzahl an Spielern, die sich von überall her einloggen können, eine Spiel-Identität annehmen und in der virtuellen Welt miteinander kommunizieren und handeln. Meist handelt es sich um abenteuerliche und märchenhafte Fantasy-Welten, in denen man nur über die Interaktion mit anderen Spielern bestimmte Aufgaben lösen und Ziele erreichen kann. Der Zugang zu einer solchen Welt ist restringiert und wird kontrolliert. Die Beachtung der Spielregeln und der „Netiquette“ ist erforderlich.

sowie mit Rücksicht auf die Bedeutung, die den Computerspielen im Medienverbund und im Medienverhalten besonders männlicher Jugendlicher in quantitativen Studien und in vielen Prognosen beigemessen wird, erscheint eine Schwerpunktsetzung in diesem Bereich also angemessen. Wenn es stimmt, dass – wie in den vorstehenden Kapiteln behauptet – die Gratifikation „Unterhaltung“ und das Fiktionsbedürfnis bei den untersuchten Jahrgängen in erster Linie durch die AV-Medien bedient werden und eine dominante Intention der Rezipienten in der Minimierung des Skopus zu suchen ist, stellt sich die Frage nach dem Stellenwert des Mediums Computer in dringlicher Weise, ist es doch gerade die digital animierte und simulierte parasitäre Welt des Computerspiels, die solche Bedürfnisse von ihrer Machart her am leichtesten stillen kann.

I: Du hast mir erzählt, dass du in den MUDs mitmachst, in denen man andere Identitäten annehmen kann. Erzähl doch mal davon!

M: Ja es ist... Es ist aufgebaut halt im Mittelalter, wo man halt hat... es ist in England, glaube ich, man hat da, also wir hatten dieses Land, das hat sich [unverständlich] genannt, und da waren Städte und Wald und Friedhöfe, und da konnte man sich einen Charakter aussuchen. Also man musste sich da anmelden mit einer Geschichte, man musste eine Geschichte für den Charakter schreiben, wo er herkommt, wie er heißt, warum er so ist, wie er ist und wie er aussieht. Und dann konnte man sich eine Rasse aussuchen, ob man einen Menschen spielen will, Hellelfen, Dunkeelfen, Zwerg oder ganz was anderes. Wenn man angemeldet ist, kann man sich halt mit seinem Passwort da anmelden und dann ist man halt eine kleine Figur in dieser Welt und kann da rumlaufen und Sachen kaufen, verkaufen, Getränke mischen, ... Häuser bauen, mit Leuten kämpfen...

I: Machst du das heute noch?

M: Ich habe es regelmäßig gemacht bis der Server, auf dem gespielt wurde, geschlossen wurde, weil der, der es gemacht hat, sich aufs Studium konzentrieren musste, keine Zeit und kein Geld mehr hatte. Und dann ... war es auch so, dass die Leute, die aus XXX gespielt hatten, die sind dann abgesprungen, weil zwei auch studieren mussten und einer keine Zeit mehr hatte. Also bin ich nie dazu gekommen, mir einen neuen zu suchen, weil ich auch gedacht hab, alleine machts nicht so viel Spaß, es ist besser, wenn man jemanden kennt.

I: Also war es für dich wichtig, dass du das Gefühl hattest, dass du die Leute, mit denen du spielst, auch kennst?

M: Es war einfacher, mit ihnen da umzugehen, weil man halt, wenn man da irgendwen neues getroffen hat, dann musste man ja erst einmal mit dem reden, hey wer bist du und so. Und wenn man Leute kannte, dann wusste man direkt ohne Diskussion, hey, wir machen jetzt das und das. Und dann halt... ja wenn wir uns geeinigt haben, wo wir hin wollen, dann haben wir halt gewusst... ja, man braucht sich nicht groß zu streiten, weil wir eben so dieselben Ansichten hatten oder so dieselben Interessen.

I: Mit anderen hast du dich gestritten?

M: Nicht unbedingt gestritten, aber... Also es waren nicht so viele Leute auf dieser Welt, auf der wir gespielt haben. Erstens war es so, wenn man online war, waren nie dieselben Leute da, es waren immer andere, das heißt, man konnte sich

auch nie mit denselben Leuten treffen. Und dadurch kannte man die auch nicht so und wusste nicht, was die eigentlich wollen, oder... sind die jetzt gut oder böse.

I: Das hab ich jetzt nicht verstanden.. Gut oder böse?

M: Man kann ja auch einen bösen Charakter spielen, jemanden, der Leute umbringt und raubt, und... man kann auch einen guten Charakter spielen... der nur kämpft, wenn er sich beteiligen muss.

[...]

I: Hat man Angst, wenn man auf einen sehr bösen Charakter trifft?

M: Was heißt Angst, man denkt nur, ich habe keine Lust, durch die ganze Welt zu laufen, weil die ganzen Sachen weg sind. Aber wenn es passiert wäre, hätte ich mir halt neue Sachen kaufen müssen.

[I: Warum hast du im Internet eine andere Identität angenommen?]

M: Es war erst einmal, dadurch, dass man eine ganz andere Rasse angenommen hatte und kein Mensch mehr war, in dem Sinne, war es schon interessant. Man musste auch wissen, wie sich diese Rasse benimmt, wofür sie bekannt ist, wie sie spricht, das musste man schon wissen, um das überhaupt machen zu können. Das wurde auch verlangt, wenn man sich angemeldet hat. Und---- man konnte halt---- [zögert] es gab da eben nicht die Probleme, die man hier hat [zögert] es war halt ein ganz anderes Leben---- man konnte im Prinzip machen, was man wollte. Ohne dass irgend jemand gesagt hat, das geht nicht. Und--- es hat halt Spaß gemacht.

I: Und das hat dich daran gereizt, dass du ähnlich wie bei den Büchern aus deinem Leben hier raus konntest?

M: Ja.

(Maria, 5, 12 ff.)

1. *Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive.* Maria beginnt ihre Erzählung über die Fantasy-Domain mit einer Beschreibung der digitalen Welt, in die man mit Hilfe einer anderen Identität eintauchen und sie mit gestalten kann. In diesem Zusammenhang taucht das erste Weil-Motiv auf: Nur, weil man angemeldet ist und ein Passwort hat, gehört man zur Gesellschaft der virtuellen Phantasiewesen. Maria spielt regelmäßig im Internet, bricht dann aber ihre Aufenthalte in der virtuellen Welt ab, weil der Betreiber der Domain den Server aus Finanznot schließen muss. Nach und nach kündigen die Maria bekannten anderen Spieler ihr Engagement auf. Maria sucht sich keinen neuen Server, weil sie dort niemanden kennt, mit dem sie spielen könnte: „es ist besser, wenn man jemanden kennt“. Dieser Begründungszusammenhang, den sie auf Nachfrage hin weiter vertieft, erscheint bemerkenswert, denn das Spiel im Netz hat seinen besonderen Reiz doch eigentlich in der Anonymität der Spieler, die sich nur als virtuelles Wesen, nicht aber als real kennen lernen. Maria erläutert ihre Ansicht mit zwei weiteren, zusammenhängenden Weil-Motiven: Es ist einfacher, mit Bekannten zu spielen, weil dann die notwendigen Absprachen entfallen; man streitet nicht, weil man dieselben Ansichten über Spielstrategien hat. Die zuletzt thematisierte Frage nach dem Reiz des Bewohnens virtueller Welten beantwortet Maria mit mehreren Weil-Motiven: Das Spiel ist interessant, weil man kein Mensch mehr ist; weil es ein „ganz anderes Leben ist“ ohne die Probleme des realen Lebens; weil man machen kann, was man will; weil es Spaß macht. In eine ähnliche Richtung weist das implizite Weil-Motiv,

das sich mit der letzten Interviewer-Frage verbindet: Der Reiz des Spiels liegt ähnlich wie bei den Büchern in der Tatsache, dass man aus dem realen Leben flüchten kann.

Die wenigen Weil-Motive des Interview-Textes sind zwei Kategorien zuzuordnen. So finden sich zum einen Motive, die sich auf das Bewohnen der virtuellen Spielwelt und das Bewegen in derselben beziehen. Dazu gehört zunächst die Erwähnung der Zugangsberechtigung durch Anmeldung und Passwort, die hier den Charakter einer Initiation annehmen. Erst am Ende des Interview-Auszugs gibt es wieder Weil-Motive, die sich diesem Komplex zuordnen lassen, wenn Maria über den Reiz des Verlassens der realen Welt und des Eintauchens in ein alternatives Universum ohne die drängenden Probleme der Gegenwart spricht. Auf der anderen Seite stehen die Weil-Motive, die mit der realen Welt, der Verbindung mit ihr und ihrem Hineinreichen in die virtuelle Welt zu tun haben: Die Schließung des Servers, die Freunde und Bekannten, die sie als Mitspieler favorisiert, und die gemeinsamen Spielstrategien. Hier spricht Maria Themenbereiche an, von denen sie weiß, dass sie das Spiel erst ermöglichen und es letztlich auch bestimmen und strukturieren, also einen großen Teil der damit verbundenen Gratifikation „Unterhaltung“ ausmachen.

2. *Polythetische Perspektivierung*. Die beiden Kategorien, in die die Weil-Motive unterteilt wurden, lassen sich einem realitätshaltigen und einem eher virtuellen Pol zuordnen. Es wird rasch deutlich, dass der gesamte Interviewauszug in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht zwischen eben diesen Polen oszilliert. Bereits der erste Satz zeugt von Marias Suche nach einer geeigneten Erzählform, um über die Erfahrungen mit dem MUD zu sprechen. Sie beginnt mit dem indefiniten Pronomen „es“, um den Aufbau der virtuellen Welt zu denotieren. Es kommt zu grammatischen Unsauberkeiten („es ist in England“), die sie selbst rasch korrigiert und zu einer anderen grammatischen Konstruktion wechselt. Dabei ändert sie auch das grammatische Subjekt von „es“ zu „wir“ oder „man“ (teilweise auch 1. Person Singular: „ich“), das von nun an bestimmend für ihre Berichterstattung bleibt. Dieses Schwanken zwischen den Subjekten wird begleitet von einem Schwanken zwischen den grammatischen Zeiten Präsens und Präteritum oder Perfekt. Eine in sich konsistente Narration ist üblicherweise in der 1. Person Singular gehalten und wird im Präteritum und Perfekt erzählt. Marias rasche Wechsel indizieren dem gegenüber eine Unentschlossenheit zwischen Nähe und Distanz zum Gegenstand des MUDs. Es zeigt sich, dass grammatische Passagen in der Kombination unpersönliches Subjekt („man“) – Präteritum auf eine relativ große Distanz zum Erzählgegenstand schließen lassen, wohingegen Passagen in der Kombination 1. Person Singular – Präsens auf die Nähe zum Gegenstand hinweisen. Eine bloße quantitative Gewichtung dieser beiden Kombinationsmöglichkeiten im zitierten Text macht bereits deutlich, dass das Überwiegen der distanzierten Redeweise Marias Einlassen auf die virtuelle Welt als ein vorübergehendes und punktuelles kennzeichnet.

Dieser Befund lässt sich auch durch eine inhaltsorientierte Analyse stützen. Aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang eine der einleitenden Passagen: „Und dann konnte man sich eine Rasse aussuchen, ob man einen Menschen spielen will, Hellelfen, Dungelelfen, Zwerg oder ganz was anderes. Wenn man angemeldet ist, kann man sich halt mit seinem Passwort da anmelden und dann ist man halt eine kleine Figur in dieser Welt und kann da rumlaufen und Sachen kaufen, verkaufen, Getränke mischen, ... Häuser bauen, mit Leuten kämpfen...“ Der Wechsel vom Präteritum ins

Präsens ist hier klar durch den Erzählgegenstand motiviert: Es geht um nichts weniger als um den Initiationsritus, der mit der Vergabe eines Passworts eingeleitet wird. Die eher sachliche Berichterstattung über die technischen und organisatorischen Details wird abgelöst durch einen Erlebnisbericht, innerhalb dessen es zu einer markanten Aufzählung kommt. Es fällt auf, dass neben den das virtuelle Bewohnen kennzeichnenden Handlungen (bauen, kaufen, kämpfen) auch völlig nebensächliche Details (Getränke mischen) erwähnt werden. Dies deutet darauf hin, dass Maria im Moment des Erzählens wieder in die virtuelle Welt eintaucht und bestimmte Bilder vor Augen hat, die sie dann beschreibt. So ist auch der Wechsel ins Präsens erklärbar. An wenigen Passagen kann der Topos des Eintauchens in die Gegenwelt, des Verlassens der realen Welt an solchen sprachlichen Auffälligkeiten studiert werden. Besonders Marias Antwort auf die Frage nach den guten und bösen Charakteren fällt in diese Kategorie: „Was heißt Angst, man denkt nur, ich habe keine Lust, durch die ganze Welt zu laufen, weil die ganzen Sachen weg sind. Aber wenn es passiert wäre, hätte ich mir halt neue Sachen kaufen müssen.“ Die emotionale Nähe Marias zum Gegenstand wird hier am innersyntaktischen Wechsel zur 1. Person deutlich. Es ist sicher kein Zufall, dass sich die Anteilnahme an der virtuellen Welt in einem Moment des Interviews ereignet, als von der Gefühlssteuerung der Fabelwesen die Rede ist. Das „Gut und Böse“ der virtuellen Bewohner erscheint so gekoppelt an das emotionale Für und Wider des realen Spielers vor dem Bildschirm.

Trotz dieser Passagen, die Marias Anteilnahme am MUD aufscheinen lassen, dominieren Passagen, in denen sie nüchtern von der Organisation des Spiels und ihrem Abbruch berichtet. Diese Passagen sind vom Topos der realen Welt, des Hier und Jetzt gekennzeichnet. Im Gegensatz zur Anonymität und zur globalen Ubiquität der Netzgemeinschaft situiert sich Maria im Raum des Lokalen, im Netz ihres Freundeskreises. Sie spielt mit Bekannten, und als diese im MUD nicht mehr erscheinen, verlässt Maria ebenfalls den Server. Darüber hinaus beziehen sich Marias Äußerungen kaum auf den Selbstzweck des digitalen Vergnügens, im Gegenteil, sie legt einen realitätsgesättigten Pragmatismus an den Tag: „Es war einfacher, mit ihnen da umzugehen, weil man halt, wenn man da irgendwen neues getroffen hat, dann musste man ja erst einmal mit dem reden, hey wer bist du und so. Und wenn man Leute kannte, dann wusste man direkt ohne Diskussion, hey, wir machen jetzt das und das. Und dann halt... ja wenn wir uns geeinigt haben, wo wir hin wollen, dann haben wir halt gewusst... ja, man braucht sich nicht groß zu streiten, weil wir eben so dieselben Ansichten hatten oder so dieselben Interessen.“ Vor diesem Hintergrund erscheint besonders die Schlusspassage aufschlussreich: Maria berichtet nach einigem Zögern mit einem hohen Maß an Selbstreflexion über ihre Motive, sich am MUD zu beteiligen: „es gab ja eben nicht die Probleme, die man hier hat [zögert] es war halt ein ganz anderes Leben--- man konnte im Prinzip machen, was man wollte. Ohne dass irgend jemand gesagt hat, das geht nicht.“ Im Vordergrund stand für sie der Eskapismus, also die sie bedrängende Gegenwart. Es ist sicher zu berücksichtigen, dass hier von der Phase der Pubertät die Rede ist, von einer Zeit der Suche nach sich selbst und dem Versuch, Identität zu festigen. Die Probleme der Gegenwart – so kann man annehmen – sind wohl in dieser Richtung zu finden; so erscheint die Beteiligung am virtuellen Spiel als Episode. Tatsächlich suggeriert die zitierte Passage des Interviews einen Abschluss – wenn auch mit wehmütigen

Untertönen. Es war ein ganz anderes Leben, betont Maria, ohne die Zwänge der prosaischen Realität. Die Verwendung des Präteritums deutet hier wie oben auf eine recht große Distanz zu dieser Episode ihres Lebens.

3. *Sinnschließung*. Marias Selbstpräsentation deckt sich weitgehend mit den in der polythetischen Perspektivierung herausgestellten Ergebnissen. Marias Erzählungen sind durch die Opposition zweier Prinzipien gekennzeichnet: Das realitätsvergessene Eintauchen in die virtuelle Welt steht einem realitätshaltigen Pragmatismus gegenüber, der um das episodenhafte und entlastende Spiel in der Virtualität weiß, es jedoch nicht auf das Leben übergreifen lässt. Es gibt im Laufe des Interviews keine Hinweise auf Unstimmigkeiten in ihrer abschließenden Selbstreflexion, die die Beteiligung am MUD als episodischen und punktuellen Eskapismus kennzeichnet.

6.3.2. Simulation und Virtualität

Die nicht-empirischen wie empirischen Untersuchungen zum Einfluss der virtuellen Computerwelten zeigen sich ähnlich gespalten wie auch das Interview selbst: So interpretieren die einen die zunehmende Bedeutung des digitalen Mediums und die sich an dieses Medium angleichende Medienpraxis als Ablösung vom traditionellen Printmedium, die anderen sehen darin eine produktive Ergänzung. Mit Bezug auf Kompetenzen zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung prognostizieren erstere meist das zunehmende Verschwimmen dieser Grenze,³ zweiteere diagnostizieren eine Auffächerung der Rezeptionsmodi bei stetiger Dominanz des realitätsorientierten Lesens als Schlüsselkompetenz.

Die deutsche empirische Medienforschung wendet sich früh gegen eine Extremposition, die die amerikanische Psychologin und Medienforscherin Sherry Turkle 1995 (dt. 1998) durch eine empirische Studie (*Leben im Netz*) begründete. Ganz im Sinne der amerikanischen Postmoderne-Theorie geht Turkle davon aus, dass wir in eine „Kultur der Simulation“ (Turkle 1998, 32) eingetreten sind, in der „die ersten Objekte, die wir tagtäglich betrachten, Simulationen sind, in denen wir unsere virtuellen Selbst entfalten“ (ebd.). Besonders das in den USA bedeutsame Phänomen der virtuellen MUDs wird von Turkle durch Interviews mit regelmäßigen Spielern erkundet (415 ff.). Turkle formuliert das Fazit einer derzeitigen Existenzform „zwischen dem Realen und dem Virtuellen“ (437):

Virtuelle Gemeinschaften bieten einen völlig neuen Kontext für die Reflexion über Identität im Zeitalter des Internet. Es sind Räume, in denen sich uns die gelebte Bedeutung einer Kultur der Simulation erschließt. Wird es eine abgeschlossene Welt sein, in der wir uns in den Oberflächen verirren, oder werden wir lernen, dafür zu sorgen, daß das Reale und das Virtuelle füreinander durchlässig werden und sich so wechselseitig befruchten und erweitern? Die Bewohner der MUDs sind unsere Pioniere. (Turkle 1998, 437)

³ Die erste Position steht häufig unter dem Einfluss der spekulativen Medientheorie im Umkreis des Poststrukturalismus; vgl. zum Simulationsbegriff und zur Realitätsverdopplung Luhmann 1996 und Baudrillard 1978, 39 ff.; zum Hyperrealismus Baudrillard 1991, 113 ff.; zum Videostadium Baudrillard 1990, 256 ff.; zur Kritik an dieser Extremposition Baudrillards vgl. Schmidt 1994, 275 ff.

Bereits die prognostischen Fragestellungen Turkles zeigen, dass sie die Bedeutung der Virtualität und der Simulation kaum hinterfragt, sondern als Faktum hypostasiert. Es geht ihr lediglich um die Frage nach der Produktivität oder der Gefährdung durch eine Kultur der Simulation, nicht aber um die Frage, ob es eine solche Kultur mit einem bestimmenden Einfluss auf das reale Leben überhaupt gibt. Schmidt konstatiert ganz im Gegensatz zu Turkle: „[...] ob wir gar in einer Zeit leben, die J. Baudrillard als U-biquität der Simulation bezeichnet, ist aber mehr als fraglich.“ (Schmidt 1994, 284)

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konsultierten Studien aus der Medienwirkungsforschung und der Mediensozialisationsforschung zu einzelnen Phänomenen des veränderten Medienangebots sind grob in zwei Richtungen einzuteilen:⁴ Jene, die von einer *Differenzierungsleistung* des Rezipienten zwischen Realität und Virtualität / Fiktion ausgehen, und jene, die die *Vermengung* der beiden Ebenen im Rezeptionsakt in den Vordergrund rücken. Dabei entstammen erstere häufig der Computerwirkungsforschung, die den Effekt der Computernutzung (besonders auch von Spielen) eher in einer *produktiven* Mediennutzung erkennen.⁵ Zweitere sind im Umkreis der TV-Wirkungsforschung der späten 1980er Jahre zu verorten; hier kommt man offensichtlich eher zu dem Schluss, dass für die Rezipienten die Welten des Fernsehens und der gelebten Realität *nicht* ohne weiteres zu sondern sind.

Deutsche Studien zu MUDs stellen so zum einen den Zusammenhang zwischen dem Bewohnen der virtuellen Spielwelt und dem sozialen Engagement heraus;⁶ zum anderen wird gerade die Lebensnähe des MUD hervorgehoben.⁷ Der Zusammenhang von Spiel und Leben scheint für die meisten Spieler Priorität zu haben; sie suchen Anknüpfungspunkte im Spiel an ihr eigenes Leben. So wird das Spiel zum Sozialisationsmedium; es hilft, Rollen auszuprobieren und erweitert den Aktionsradius für eine gelingende Eigensozialisation.⁸ Die Ergebnisse der Forschungen zum Phänomen der Parasozialität weisen in eine ähnliche Richtung: Parasoziale Kommunikation mit Figuren des Fernsehens oder dem Computerspiel wird als „Bedingung für Identitätsarbeit der Zuschauer“ gesehen (Mikos 1996, 104); so kann sich „der Modus der Parasozialität als eine Art Sozialisationsmodalität erweisen“ (Wulff 1996, 179).⁹ Charlton fasst diesen Aspekt im Umgang mit Medien zusammen: „Die aktuellen Ergebnisse der Medienforschung belegen nachdrücklich, dass die Medienrezeption eine produktive Leistung darstellt. [...] Über alle Textsorten und Präsentationsweise hinweg gilt weiterhin, dass Medienangebote vom Rezipienten zur Alltagsbewältigung eingesetzt werden können.“ (Charlton 1997, 17)¹⁰

⁴ z.B. zu PC-Spielen: Bühl 2000; Eckert u.a. 1991; Fritz 1995; Fromme / Meder 2001; Witting / Esser 2003; Vogelgesang 2003; zur Interaktivität: Klimmt / Vorderer 2002; Vorderer / Knobloch 1998; Vorderer 1996; zu MUDs: Utz / Jonas 2002; Theunert / Eggert 2003; zum Techno: Kähler 2001; zu Talkshows: Mikos 1998; Keppler 1998; zu Reality-TV und Affektfernsehen: Pietraß 2002; Bente / Fromm 1997; Herzog 2001; Winter 2000; Winterhoff-Spurk 1994

⁵ vgl. auch Hurrelmann 1999

⁶ vgl. Utz / Jonas 2002, 57

⁷ vgl. Theunert / Eggert 2003, 6

⁸ vgl. Witting 2003; Vogelgesang 2003

⁹ vgl. auch Krotz 1996; Keppler 1996; Gleich / Burst 1996

¹⁰ vgl. auch Charlton 1992

Auf der anderen Seite stellen besonders Untersuchungen zum Gegenstand Reality-TV die Dimension zunehmender Realitätsnähe durch Stilelemente heraus, die den Rezipienten in der Schwebe zwischen Fiktion und Realität lassen.¹¹ Diese Formate bezwecken die Präsentation einer „inszenierten Authentizität“ (Pietraß 2002, 367), um den Reiz durch eben solche Stilelemente zu erhöhen und die Differenzierungsleistung zwischen Realität und Simulation zu erschweren.¹²

Vertreter der Medienpsychologie und der Perceived-Reality-Forschung widmen sich primär der Frage nach der Differenzierungskompetenz zwischen Realität und simulierter Medienwirklichkeit. Beispielsweise hat die Forschungsgruppe um Norbert Groeben an verschiedenen Orten einen Versuch vorgestellt, den Grad der Fähigkeit zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung zu messen. Groeben geht davon aus, dass aktuelle Medienformate sich in zunehmendem Maße „hin zu einer Verwischung der Grenzen zwischen Fiktion und Realität“ entwickeln (Rothmund / Schreier / Groeben 2001, 34).¹³ Auch Vorderer und Klimmt konstatieren diese „Tendenz in den Medieninhalten und [...] in der Medientechnologie“ (Vorderer / Klimmt 2002, 225), die zu einem Rezeptionserleben führt, das als „Presence“ (ebd.) definiert wird. Groebens bevorzugtes Beispiel ist in diesem Zusammenhang das *Blair Witch Project*, ein sich durch den Einsatz subjektiver Kameratechniken als dokumentarisch ausgebender, aber rein fiktiver Film über das dämonische Wirken einer Hexe.¹⁴ Zahlreiche Jugendgruppen machten sich in einer beispielhaften Verwechslung von Realität und Fiktion auf die Suche nach dieser Hexe. Groeben u.a. definieren zum Zweck der wissenschaftlichen Bestimmung solcher Phänomene ein Kategorienmodell (das „RFU-Modell“, Rothmund / Schreier / Groeben 2001a, 86) zur Erfassung der Differenzierungsleistung zwischen Realität und Fiktion.¹⁵ Die Ergebnisse solcher Messungen sind zusammengefasst als Grad „kritisch-konstruktiver Medienkompetenz“ anzugeben (ebd., 94), die sich bei kompetenten Nutzern zeigt als „Fähigkeit zur Differenzierung zwischen Produktaussagen, die als wirk-

¹¹ vgl. z.B. Winterhoff-Spurk 1994

¹² Bereits in den 1980er Jahren kam die TV-Wirkungsforschung zu ähnlichen Ergebnissen. Hertha Sturm untersuchte das „Wie der Präsentation“ und kam zu dem Ergebnis, dass die fehlende Halbskunde bei der Rezeption schnell geschnittener Fernsehbilder dem Zuschauer keine Zeit für eine innere Benennung des Gesehenen lässt. So kommt es zu einem Verlust an Kategorisierungsmöglichkeiten und zu einer gehemmten Entwicklung differenzierter Emotionen (vgl. Sturm 1987; Sturm 1988). Fernsehkonsum führe zu einer „Veränderung von Gedanken und Gefühlen“ (Sturm 1991), und es „müssen daher dem ‚Wie der Präsentation‘ besondere Sozialisationswirkungen zugeschrieben werden“ (ebd., 133). Der Rezipient passe sich dem medialen Außenreiz an, es komme zur Modifizierung von Wahrnehmung, Emotionalität und kognitivem Vermögen. Vitouch prognostiziert 1987: „Durch technische Möglichkeiten (z.B. Synchronisation) wird das Medium zur Realität und die Wirklichkeit mag zur schwachen Imitation werden.“ (Vitouch 1987, 107) Winterhoff-Spurk belegte 1992 in einer empirischen Untersuchung, dass ein hoher TV-Konsum zu einer geringen Distanz zu Orten der Fernsehserien (z.B. Dallas, New York) führt und eine Verschiebung und Verzerrung der „kognitiven Landkarte“ bewirkt (vgl. Winterhoff-Spurk 1992; vgl. auch Rosengren 2000 zur gleichen Problematik).

¹³ vgl. auch Schreier / Groeben 1998

¹⁴ vgl. Groeben / Schreier 2000; die medienhistorische Analogie in Welles' *Krieg der Welten* ist offensichtlich.

¹⁵ vgl. Rothmund / Schreier / Groeben 2001a, 86; s. auch Nickel-Bacon / Groeben 2002; zur Kritik an diesem Modell vgl. Krommer 2003

lichkeitsnahe bzw. glaubhafte Informationen ins Weltwissen übernommen werden können, und solchen, für die dies nicht gilt.“ (ebd.) Die amerikanische Perceived-Reality-Forschung hält die Erklärungen für solche Messwerte eigentlich schon bereit: Entlang der bekannten Variablen sozioökonomischer Status / Bildung und Fernsehnutzungshäufigkeit / -dauer heißt es, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten mit geringem Bildungsgrad und hoher Fernsehnutzung „schlechtere“ Werte erzielen.¹⁶ Die auf diese Weise messbare „critical ability“ der Perceived-Reality-Forschung setzen Schreier und Groeben an anderer Stelle explizit mit ihrem Ansatz gleich: „Auf Seiten der RezipientInnen scheint vor allem die [...] ‚critical ability‘ relevant, die wir in erweiterter Form als ‚kritisch-konstruktive Mediennutzungskompetenz‘ vorgeschlagen haben.“ (Groeben / Schreier 2000, 179) Insofern gilt nach Groeben, dass „diese generelle kritische Fähigkeit über den Bildungsstand“ definiert wird (ebd., 178).

So stehen sich zwei Lager gegenüber, wobei die einen die Produktivität der Mediennutzung Jugendlicher hinsichtlich ihrer Identitätsfindung betonen, die anderen die Gefahr der Grenzverwischung auf dem Weg in eine „Kultur der Simulation“ sehen. Die Perceived-Reality-Forschung Groebens erkennt die Scheidelinie zwischen den Gruppen der kompetenten und gebildeten Nutzer auf der einen und der Gruppe mit niedrigerem sozioökonomischem Status auf der anderen Seite. Das Forschungsdesign solcher Untersuchungen lässt allerdings kritische Einwände zu.

Das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung entstammt Interviews mit Nutzern aus Gesellschaftsschichten, die eher einen hohen sozioökonomischen Status und auch einen höheren formalen Bildungsgrad repräsentieren. Den Aussagen der Perceived-Reality-Forschung zufolge ist also ein kompetenter Umgang mit der Grenze zwischen Realität und Fiktion / Virtualität zu erwarten. In vielerlei Hinsicht jedoch sind Ergänzungen und Spezifizierungen zu den oben formulierten Hypothesen der Perceived-Reality-Forschung nötig.

Bereits die Analyse des Interviews mit Maria wies eindeutig darauf hin, dass von einer totalen Grenzverwischung zwischen Realität und der virtuellen Welt des MUDs keine Rede sein kann. Maria bezeichnete den engen Umgang mit der virtuellen Welt des MUDs als einen episodischen in einer Zeit, in der sie sich scheinbar in einer persönlichen Krise befand. In dem Moment, in dem die Verbindung des MUDs zu ihrer Lebenswelt, ihrem Freundeskreis und ihrer lokalen Umgebung, nicht mehr gegeben ist, erlischt Marias Interesse am Spiel. Dennoch hielt besonders die sprachlich-bildliche Ebene des Interviewtextes deutlich Hinweise für den Umstand bereit, dass es zu einem intensiven Einlassen auf diese Welt kam. So spricht Maria in einigen Passagen im erzählenden Präsenz; außerdem kommt es zu einer Entdifferenzierung zwischen Figur und Person, wenn sie von den „bösen“ Charakteren der Spielwelt erzählt. Ein Blick auf den gesamten Interviewtext zeigt über diese Befunde hinaus einige Auffälligkeiten und Parallelen zwischen Marias Leseinteressen und ihrem Engagement im MUD. Bereits ihre Erinnerungen an das mütterliche Vorlesen beinhalten solche Komponenten, denn die Wahl der Lektüre orientiert sich offensichtlich an den Vorlieben der älteren Brüder: „Aber es warn eigentlich... Märchen waren es eigentlich weniger. Es waren mehr halt so... irgendwelche Bücher mit Helden und Action wegen meiner Brüder.“

¹⁶ vgl. Rothmund / Schreier / Groeben 2001, 38

(Maria 1, 19) Die Orientierung der Spielwelt auf eher männlich geprägte Interessen (Kampf, Fantasy-Elemente, Action) ist für Maria als Spielerin so kein unbekanntes Terrain, da sie schon von früher Kindheit an mit diesen Komponenten vertraut ist. Das Motiv des Eskapismus, wie es gerade für pubertierende Jugendliche normal ist, dominiert auch ihr Unterhaltungslesen: „Jetzt ist es mehr so, dass ich mich entspannen kann und wenn ich dann um zehn oder so ins Bett gehe, dann denke ich mir ok, jetzt liest du mal noch ein paar Seiten, und um zwölf gucke ich dann auf die Uhr. Es ist mehr so, dass ich mich dann entspanne. Ich möchte halt keine Probleme mehr haben----- [zögert] ein bisschen Ruhe.“ (Maria 1, 31) Die Interviewpassagen, in denen Maria von ihren Motiven für das Betreten der Spielwelt spricht, führen die gleichen Gründe auf. So wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass es zwischen dem Leseverhalten und dem Medienverhalten offensichtlich keine extremen Unterschiede gibt; beide sind in sozialisatorischer Hinsicht in den gleichen Ursprüngen verankert, und beide folgen den gleichen Bedürfnissen. Offensichtlich werden diese Zusammenhänge dann, wenn Maria über ihre inhaltlichen und thematischen Präferenzen bei Büchern und Filmen spricht:

M: Eigentlich lese ich fast nur Bücher, die in der Vergangenheit spielen. Mittelalter. Meistens. Mittelalter, 13., 14. Jahrhundert.

I: Warum machst du das?

M: Ich bin irgendwie der Mittelalter-Fan, weil... ich weiß nicht, es war halt eine ganz andere Lebenssituation und ich finde es spannend, etwas darüber zu erfahren, weil die Beziehungen zwischen den Menschen ganz anders waren, die Musik, die Art, wie sie geredet haben, wie sie sich gekleidet haben. Ich finde es einfach interessant, ... das so zu lesen. Es warn halt... es sind nicht dieselben Probleme, die man heute hat... sie waren halt anders aufgebaut, aber im Prinzip waren es dieselben Probleme, die man hatte.

[...]

I: Gibt es denn auch einen Film, der dich sehr beeindruckt hat?

M: [zögert lange] Herr der Ringe? Gerade weil es wieder so mittelalterlich ist. In einer anderen Welt spielt. Weil ich auch die ganze Geschichte gut finde, diese Gemeinschaft zwischen den Gefährten, die auch alle zusammenhalten... ist auch gut gemacht, der Film.

I: Also ist es der gleiche Grund wie bei den Büchern auch, die andere Welt, die dich interessiert...

M: [unterbricht] Die verschiedenen Wesen...

I: Würdest du sagen, du versetzt dich da hinein?

M: [zögert lange] [lacht] Ich weiß nicht, vielleicht son bisschen unbewusst, aber so direkt... ich weiß ja, dass es eine andere Welt ist, ich trenn das ja auch ganz klar, dass das nur ein Buch ist, eine Geschichte, die man liest, vielleicht son bisschen unbewusst, aber... so, dass ich jetzt denke, ja, ich möchte in dieser Welt sein, das ist eigentlich nicht so.

(Maria 2, 2)

Diese Interviewpassage zeigt deutlich Marias Vorliebe für den thematischen Komplex „Mittelalter“ und seine Realisierung in einem Medienverbundsystem. Sie sucht dieses Thema im Buch, im Film und im MUD auf, jedoch offensichtlich mit jeweils anderen Bedürfnissen und Interessen. Zwar dominiert die Funktionszuweisung „Unterhaltung“ und „Entspannung“, jedoch setzt Maria ganz in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kapitel 6.1. und 6.2. beim Lesen deutlich andere Akzente. In diesem Zusammenhang thematisiert sie vordergründig die kognitive und bildende Funktion ihrer Lektüre – sie möchte etwas „erfahren“ über das Mittelalter. An den MUD oder den Film *Herr der Ringe* geht sie offensichtlich mit einer ganz anderen Erwartungshaltung heran. Zwar führt die Nachfrage des Interviewers zu Marias Erläuterung, dass sie im Lesen Entspannung und Information miteinander verbinde, dennoch dominiert auch in dieser Erklärung die Funktion „Information“, die Maria mit dem Hinweis auf das „unbewusste Bilden“ während des entspannenden Lesens erwähnt. Ganz in Übereinstimmung mit der eingangs behandelten Interviewpassage führt Maria eine grundsätzliche Scheidung zwischen der Realität und der filmischen Fiktion an, obwohl sie zugesteht, dass „unbewusst“ solch eine Trennung auch einmal aufgehoben sein könnte. Hier zeigt sich der Effekt der oben erwähnten sozial erwünschten medienkritischen Haltung, die Maria – wie auch alle anderen Informanten – immer wieder betonen lässt, dass sie über die von Groeben konstatierte „kritisch-konstruktive Medienkompetenz“ verfügen. Kaum einer der gymnasial und akademisch geschulten Informanten lässt eine Gelegenheit aus, diesen Sachverhalt immer wieder in den Vordergrund zu rücken, denn man ist es gewohnt, kulturelles Kapital zu präsentieren; und dazu gehört eben auch jene „critical ability“ des Medienkonsums. Die thematischen Zusammenhänge der Interviews und vor allem ihre sprachliche und bildliche Dimension weisen jedoch oft auf gegenteiliges Medienverhalten hin (s. unten).

Offensichtlich ist die Ambivalenz des Interviews in der Ambivalenz der Aussagen der Medienforschung gespiegelt. So gibt es einerseits Hinweise im Interview auf die Intensität der „Kultur der Simulation“ für die Rezipiententätigkeit. Es kommt zwar zum teilweisen „Eintauchen“ in die virtuelle Welt; dominant erscheint jedoch ein anderer Strang der Argumentation:¹⁷ Maria nimmt ihre derzeitige Lebenssituation als Krise wahr, aus der sie Auswege sucht. Das Thema „Mittelalter“, das im Medienverbund präsentiert wird, leistet (sicher auch angesichts der zeitlichen und quasi „mythischen“ und phantastischen Ferne) einer eskapistischen Haltung Vorschub, die Maria öfter bevorzugt. Den Medienverbund geht sie recht gezielt mit verschiedenen Vorlieben und erwarteten Gratifikationen an, wobei die Literatur primär ihr Informationsbedürfnis bedient. Das hohe Maß an Selbstreflexivität, mit der sie die Angebote des Medienverbunds wahrnimmt, deutet darauf hin, dass sie in diesen Angeboten Möglichkeiten zur Arbeit an ihrer Identität sieht. Es kommt also zu einer Form produktiver Mediennutzung, wie sie die Medienwirkungsforschung diagnostiziert. Der MUD, das Buch über das Mittelalter und der Film *Herr der Ringe* werden zu Sozialisationsmedien, die Ma-

¹⁷ Darüber hinaus ist bei diesen Interviewpassagen, die eine solche Nähe zur virtuellen Welt aufweisen, in forschungsmethodischer Hinsicht ein Vergleich zu Passagen anderer Interviews nötig, in denen Informanten über emphatische Lektüererfahrungen berichten. Hier würden sich sicherlich ähnliche narrative Elemente zeigen, so dass als Fazit gelten müsste, dass nicht die virtuelle Welt allein solche Erfahrungen ermöglicht, sondern besonders auch das kindliche Lesen.

ria in der krisenhaften Zeit der Pubertät helfen, ihre Rolle zu finden. Das punktuelle totale Einlassen auf die virtuelle Welt erscheint in dieser Perspektive der sozialisatorischen Wirkung und ihren Zwecken untergeordnet. Auch die Ergebnisse der Perceived-Reality-Forschung erscheinen vor dem Hintergrund von Marias schulischer Sozialisation plausibel: Marias relativ hoher Bildungsgrad erlaubt ihr den Konsum virtueller Spielwelten bei dem ständigen Bewusstsein über den simulatorischen Status eben dieser Welt. In diesem Sinne ist sie fähig, mit der Spielwelt tatsächlich nur zu spielen und dieses Spiel für den Aufbau von Identität im rollenspielerischen Probehandeln zu nutzen. Was das Verhältnis von Literatur und Medien und auch die Bedeutung der Literatur in Konkurrenz zum PC-Spiel betrifft, sind am Beispiel von Marias Interview nur vage Vermutungen möglich, die im Folgenden weiter überprüft werden müssen: Offensichtlich ergänzen neue Medien die alten und es kommt zur Etablierung einer weiter gefächerten Mediennutzung. Dabei bleiben die Bedeutung und der Status der alten Medien allerdings nicht unbedingt gleich; so kommt es – wie bereits in den Kapiteln 6.1. und 6.2. mit Bezug auf das Fernsehen diskutiert – zu Funktionsverschiebungen auch im Wechselverhältnis zwischen Buch und Computer.

Das Interview mit *Bernd*, das bereits in Kapitel 5.1. den Schwerpunkt der Analyse bildete, gibt Aufschluss über die Art und Weise dieses Verhältnisses zwischen Buch und Computer. So erwähnt Bernd vor allem das erforschende Beschäftigen mit dem neuen Medium anhand von Printmedien. Das Sachbuch ergänzt und unterstützt somit das Medienverhalten; Buch und PC treten in ein unauflösliches Verhältnis, das einem gemeinsamen Zweck untergeordnet wird: „damit begann eigentlich das Erforschen dieser Computerwelt und ich hab dann auch die Bücher zu MS-DOS gelesen, wenn man das darunter zählen kann, ja, und hinterher kam dann natürlich auch Internet, einige Jahre später, aber ich hab das dann doch recht extensiv auch genutzt, ähm [langes Zögern]“ (Bernd 2, 20). Bernds Interview ist ein recht typisches für die oben erwähnte soziale Erwünschtheit des medienkritischen Verhaltens.¹⁸ Trotz aller Unstimmigkeiten in der Selbstpräsentation erwähnt jedoch auch Bernd scheinbar verlässliche Angaben, die dieses Wechselverhältnis von Computer und Buch belegen: „Die Zeit, die ich am Computer verbringe, die ist doch begrenzt, ich weiß nicht, wenn ich einen Durchschnitt nehme, ist das vielleicht ne halbe Stunde pro Tag und die Zeit, die ich mit Lesen verbringe, ist in dem Sinne viel größer, denn das Lesen beschränkt sich ja nicht nur auf Bücher, sondern auch auf Magazine, wie gesagt, Computermagazine, natürlich die Tageszeitung, die ich jeden Tag lese, und ergänzende Wochenzeitschriften und –magazine und der Spiegel kommen dann auch dazu“ (Bernd 5, 18). Offensichtlich setzt Bernd die Zeit für das belletristische Lesen etwa gleich mit dem Zeitaufwand am PC; das Lesen nimmt nur deshalb mehr Zeit ein, weil Bernd sich über das belletristische Lesen hinaus mit „Computermagazinen“ und Zeitungen beschäftigt. Berücksichtigt man, dass sich die Präsentationsformen und das Layout in den Zeitschriften längst an computerästhetische Merkmale und an das non-lineare Lesen angenähert haben, wird die Stellung von Bernds Lese- und Medienverhalten in einem Verbund deutlich.

¹⁸ vgl. dazu die ausführliche Analyse in Kap. 5.1.

Das Problem der Grenzverwischung zwischen Realität und simulierter Spielwelt wird in den Interviews mehrfach thematisiert, und zwar in narrativer wie auch in argumentierender Weise. Die gleiche Ambivalenz, die sich im Interview mit Maria zeigte, herrscht auch in den übrigen Interviews vor. *Peter* beispielsweise erzählt ausführlich über seine Erfahrungen gerade auch mit Ego-Shootern:

ja Computer hab ich vergessen, ja das fing ähm, an so mit mit ja genau als ich in die fünfte Klasse kam hab ich einen Computer bekommen, ähm davor hatte ich einen Amiga, aber damit konnte ich nicht viel anfangen also ich hatte da meinen ersten PC und da gings los mit Computerspielen, also das war schlimun. Äh das erste Spiel das ich hatte das war „Command & Conquer“ ich glaube, sagt dir das was? Schreckliches Spiel al also äh, tolles Spiel, aber es war an für sich schrecklich, es geht im Grunde genommen darum äh Alliierte gegen Sowjets, das ganze in einem fernen Zeitalter mit allem technischen Schnickschnack aber das war der Hit, also wenn Sie ma in meiner Stufe fragen von XXX und da XXX, wir ham da alle zusammen gespielt und das ging dann auch exzessiv, also äh von, ein Uhr mit Unterbrechung weil entweder Frau XXX uns rausgeschmissen hat oder bei mir zu Hause, oder äh es dann bei mir zu Hause hieß, jetzt is ma Schluss, konnten wir das bis Abend durchspielen, das hatte auch den Nachteil ich hatte manchmal furchtbare Schlafstörungen, weil ich das das das war richtig schlimm, man war da voll in der Sache, ähm, in in diesem Kampf uund ähm, das war halt n Strategiespiel, oberflächlich also jetzt Panzer verschieben und so etwas, war recht interessant. Ja dann hab ich den Computer noch so benutzt, für die Schule, äh klar, äh Internet kam dann etwas später, äh das war da glaub ich siebte, achte Klasse, so so allmählich war ja damals auch noch unheimlich teuer, ähm, das hab ich aber auch schon relativ gerne gemacht, ähm, aber nicht so, am Anfang nicht so intensiv, aufgrund des Preises aber auch ähm, ich ich wusste nicht was ich da jetzt genau machen soll, klar für die Schule ab und zu, hab ich was gemacht, dann Spiele mal geguckt, was gibt es da. Ich weiß nicht dann dann so Chat-Programme mit andern äh, das hab ich gemacht, nja und, Computerspiele, das lief dann eigentlich sechzehn siebzehn, achtzehn irgendwann mal ähm „Counter Strike“ dann so mit siebzehn achtzehn, dann ham wir uns auch ähh bei XXX und XXX und n paar andern Leuten zu Netzwerktreffen verabredet, das das war immer recht amüsant aber diese Diskussion das man sich damit identifiziert konnt ich nie nachvollziehen also dass man sich da plötzlich n Amokläufer wird wie der äh der Steinhäuser damals, ähm, fand ich eher absurd aber ich kann mir durchaus vorstellen, dass es Menschen gibt die irgendwie na so labil sind in irgendeiner Hinsicht, dass sie sich damit identifizieren können aber für uns war das einfach nur Spaß wir ham uns anschließend nicht irgendwie bekriegt oder so, sondern es war n gemeinsames Spiel, nennen wirs Gesellschaftsspiel, also es war da wirklich wir kommunizierten dann über Kopfhörer, hatten dann die entsprechende Ausrüstung also es war ganz einfach witzig, das war ne Freizeitbeschäftigung so über n dreiviertel Jahr ein Jahr länger hat das nicht angedauert, äh hing auch damit zusammen dass XXX dann ins Ausland ging und irgendwie is dann die Gruppe dann auseinander gegangen. (Peter 9, 18)

Die Symptome und Kennzeichen, die Peter mit Bezug auf die Spiele erwähnt, weisen auf ein komplettes „Eintauchen“ in die Spielwelt mit einem hohen Maß an „Realitätsverlusten“ hin. Man spielte mit einer Gruppe „exzessiv“ bis in die Nacht hinein, litt unter „Schlafstörungen“, „man war da voll in der Sache, ähm, in in diesem Kampf“, spielte in „Netzwerken“, auch mit voller „Ausrüstung“, also Kopfhörern. Dennoch, wie bereits oben erwähnt, gilt auch für Peter, dass das erwünschte medienkritische Verhalten zum Thema seiner Ausführungen werden muss. Er unterbricht seine narrative Passage, die von einem hohen Maß an Involvement zeugt, und bringt sein Spielverhalten und seine Vorliebe für „Counterstrike“ in einen Zusammenhang mit dem Steinhäuser-Attentat. Er nutzt diese inhaltliche Verbindung, um sich argumentativ von einer möglichen totalen Identifikation mit dem Computerspiel abzugrenzen – ganz wie es auch Maria tut. Seine Argumentation enthält darüber hinaus ein hohes distinktives Potenzial, denn er charakterisiert Menschen, die sich „damit identifizieren“, als „labil“. Auch Peters ironische Strategie, die Spiele immer wieder als „schlimm“, „oberflächlich“ oder „schrecklich“ zu attribuieren, weist in diese Richtung, lässt Peter doch trotz seines exzessiven Spiels hier selbstironisch medienkritische Kompetenz aufblitzen. Für Eggert u.a. (2000, 199 ff.) ist diese Haltung typisch für den Intellektuellen des Medienzeitalters: das ironische Spiel, mit dem man sich von dem distanziert, was man dennoch praktiziert und konsumiert. Ganz ähnlich wie im Fall Marias erscheint auch Peters abschließender Hinweis auf das Ende des gemeinsamen Spiels: Einer der Partner ging ins Ausland; somit ist die Bindung an die Lebenswelt und den Freundeskreis auch für Peter wichtiger als die virtuelle Welt, zumal er im Interview erwähnt, dass das Spielen wie bei Maria nur eine Episode seiner Pubertät darstellt.

Parallel zu Peter ist auch die Erzählung *Tims* über seine Erfahrungen mit dem Computerspiel zu sehen. Der folgende Auszug dokumentiert die gleichen narrativen Strategien wie bei Maria und Peter: Zunächst berichtet Tim über ein emphatisches Einlassen auf die virtuelle Welt, dann distanziert er sich sogleich in argumentierender Weise und auch recht bestimmt und insistierend auf die Nachfrage des Interviewers hin von der Vermischung der Welten.

I: Gab es Momente in diesen Spielen, bei denen du das Gefühl hattest, wirklich in diese Welt hineinzuschlüpfen?

T: Ja, dieses Gefühl hatte ich auch. Es gab bei diesem Spiel natürlich auch Hindernisse, die einem in den Weg gelegt wurden, beispielsweise kamen auch Bombendrohungen. Die erste Bombendrohung, die kam, weiß ich noch, die hab ich ganz aufgeregt aufgenommen, ich bin zu meinen Eltern gelaufen, und hab gesagt [ruft laut], Ha, ich hab eine Bombendrohung, und in dem Moment, glaube ich, habe ich mich in das Geschehen involviert gefühlt und brannte dann darauf, diese Drohung abzuwehren. Man konnte Sicherheitsdienste in das Hotel einbringen und ich hab dann mitgefiebert, wie diese Sicherheitsdienste über die Flure liefen und dann die Bombe auch entschärften. Das war eine Situation, in der ich mich in das Geschehen involviert fühlte. Auf der anderen Seite bin ich nicht der Meinung, dass das eine Flucht aus der Realität war, das war nicht der Fall, weil ich dafür keinen Grund hatte. Es war eher eine Bereicherung meines Lebens.

I: Das war mit der Frage auch nicht gemeint.

T: Es ist nicht dazu gekommen, dass ich Scheinrealität und Realität nicht unterscheiden konnte.
(Tim 8, 3)

Die oben erwähnte Ambivalenz in der Darstellung macht auch diesen Auszug aus. Es ist offensichtlich, dass Tims Erzählung über das Spielerleben und die virtuelle Bombendrohung von großer Nähe zum Gegenstand geprägt ist. Tims hohes Maß an Sprachbewusstheit führt zwar nicht dazu, dass er die Erzählzeit oder die Perspektive der Erzählung modifiziert, dennoch ist die Involviertheit in die vergangene Situation so stark, dass er sie in Teilen „nachspielt“, indem er den Ruf an die Eltern imitiert. So hoch diese Involviertheit auch ist, Tims reflexive Distanz zum Geschehen setzt sie nicht außer Kraft. Unvermittelt bricht Tim die Erzählung mit dem Hinweis ab, dies sei keine eskapistische Haltung gewesen, sondern vielmehr eine „Bereicherung meines Lebens“. Auch er schließt also seine Erzählung mit der Betonung der lebensweltlichen Relevanz seiner Spielerfahrungen ab.

Die rhetorische Strategie, die sich bei Peter und Tim in narrativer Hinsicht äußert, findet sich bei Bernd vor allem in argumentierender Weise wieder. Die Problematik der Grenzverwischung zwischen Realität und Virtualität, die in beinahe allen Interviews zu einem dominanten Thema wird, diskutiert Bernd im Anschluss an entsprechende Unterrichtseinheiten mit philosophischem Interesse:

B: Einer meiner anderen Lieblingsfilme ist Matrix, haben wir auch im Unterricht besprochen, da wird eher eine pessimistische Weltansicht dargelegt, aber das faszinierte mich dann auch, weil da eine philosophische Fragestellung aufkommt.

I: Also auch die Verwechslung zwischen der scheinbaren Wirklichkeit und der Computerwirklichkeit...

B: Ja, genau, und das hat sich im Englischunterricht in den letzten Tagen noch fortgeführt, da gings um Cyber-Ethics, also, inwiefern der Cyberspace eine neue Philosophie oder ein neues Wirklichkeitsbild kreiert, (...) es ist für mich eines der interessantesten Themen, haben wir früher in Religion schon gemacht, das haben wir jetzt in Englisch weiter fortgesetzt. Und eh, diese Schaffung einer neuen Wirklichkeit, die beschäftigt mich dann auch, jedenfalls mach ich mir Gedanken darüber. Ich weiß nicht, ob, inwiefern ich schon Bestandteil dieser Wirklichkeit bin, oder inwiefern der Mensch beeinflussbar ist, gehört natürlich auch dazu.

I: Also du weißt nicht, inwieweit du schon Bestandteil dieser Cyberwirklichkeit bist?

B: Ja, nein, das erinnert mich an diese Diskussion, die wir auch mal in Philosophie geführt haben, möchte man nicht ein Schaf sein, also möchte man sich nicht von dieser... Cyberwelt beeinflussen lassen und bringt einem das nicht Vorteile, zum Beispiel Anonymität im Internet, oder in Führungsstrichen diese grenzenlosen Möglichkeiten, die das Internet auch bietet im Vergleich zum tristen Alltag eigentlich. --- Also da ist dann die Frage, ob ich nicht möchte, dass --- ich Teil dieser Welt wäre. [langes Zögern] Es ist natürlich so, dass immer noch der größte Teil, dass ich in dieser Welt bin, aber, wie wir das auch im Englischunterricht darge-

stellt haben, dass eigentlich eine Metawelt kreiert wird dadurch. Also ich bin natürlich vollständig in dieser Realität, aber die Frage ist, ob man sich nicht in diese Welt hineinversetzen kann.

(Bernd 7, 1)

Bernds theoretische Ausführungen am Beispiel des Films *Matrix* gehen einen Schritt weiter als die von Tim oder Peter. Mit Hilfe der Computersimulation stellt der Film *Matrix* eben die Mittel bloß, derer er sich zum Zwecke seiner Realisierung bedient; damit wirkt der Film bei Bernd in zweierlei Hinsicht: zum einen in emotional-unterhaltender, denn er führt den Zuschauer in die Irre und lässt ihn an die Existenz der simulierten Welt glauben, zum anderen in eher kognitiver Hinsicht, denn Bernd nimmt Teil am durch den Film initiierten Diskurs über die Möglichkeiten des Cyberspace. Die ansonsten sehr durchdachten und klaren Äußerungen Bernds, die darüber hinaus von hoher Sprachbewusstheit geprägt sind, verwirren sich in diesem Teil des Interviews. Die Zurückspiegelung des Interviewers verfolgt den Zweck, Bernds uneindeutige Anspielung durch ihn selbst aufhellen zu lassen: „Ich weiß nicht, ob, inwiefern ich schon Bestandteil dieser Wirklichkeit bin“. Bernd weicht dieser Aufklärung jedoch aus, indem er zunächst wieder Bezug nimmt auf eine Unterrichtsstunde zu eben diesem Thema – in sprachlicher Hinsicht wird das Ausweichen am Wechsel zum unpersönlichen „man“ deutlich. Mit vielen Pausen und langem Zögern kehrt Bernd dann doch zum ursprünglichen Argumentationsstrang zurück. Offensichtlich bezeichnet Bernd im letzten Teil der oben wiedergegebenen Passage die virtuelle Welt mit „diese Welt“ im Gegensatz zur „Realität“. Es bleibt unklar, wie er das Zustandekommen einer „Metawelt“ erklärt; man kann jedoch aus den Angaben erschließen, dass der Cyberspace für Bernd eine solche künstliche „Metawelt“ darstellt, in die er sich versetzen kann, und deren Teil er ist, obwohl er sich als Person in der Realität verortet sieht. Für Bernd scheint es eine Frage der persönlichen Entscheidung zu sein, welcher Welt er sich zugehörig fühlt, der Simulation oder der Realität. Anders also als für Tim und Peter, die das Einlassen auf die virtuelle Spielwelt als Episode kennzeichneten und der Realität die Priorität zusprachen, scheint die Virtualität für Bernd von größerer Bedeutung zu sein. Er gesteht ihr einen gleichgeordneten Rang zu und macht das Eintreten in diese Welt von bewussten Entscheidungen abhängig. Bereits die Analyse in Kapitel 5.1. hat das besondere Interesse Bernds an Computern herausgestellt, das seine theoretischen Ausführungen im vorliegenden Ausschnitt plausibilisiert. Das Maß an Bewusstheit über die soziale Erwünschtheit medienkritischen Verhaltens könnte Bernds Zögern bei seinen Angaben ebenso erklären wie die plötzliche grammatische und semantische Unklarheit an dieser Stelle des Interviews.

Bernd, Tim und Peter, so ist zusammenzufassen, zeigen in ihren Äußerungen das gleiche Schwanken wie Maria zwischen Passagen, die deutlich realitätsorientiert sind, und solchen, die das Einlassen auf die Virtualität dokumentieren. Bei allen vier Informanten ist die reflexive Distanz zur simulierten Welt groß und die Effekte sozialer Erwünschtheit verzerren die Angaben deutlich. Trotz dieser Verzerrungen muss als Ergebnis ein hohes Maß an Bewusstheit über Simulation und Virtualität sowie ein kontrolliertes Einlassen auf eben diese konstatiert werden.

Eine aufschlussreiche Ergänzung zu diesen Analyseergebnissen liefert die Betrachtung von *Initiationserlebnissen*. Diese sind mit Bezug auf Leseinitiationen mehrfach im Verlauf der Analysen erwähnt worden; im Zusammenhang des vorliegenden Kapitels aber geht es mehr um PC-Initiationen und früheste Erinnerungen der Informanten an den Computer. Besonders in zwei Interviews finden sich Angaben zu diesem Thema, nämlich bei *Kathrin*¹⁹ und bei *Otto*. Es handelt sich bei der ersteren um eine eher negativ getönte, bedrohliche Erinnerung, beim zweiten um das genaue Gegenteil. Dies scheint kein Zufall, ist doch Kathrin als Studentin der Germanistik in emotionaler Hinsicht eher an die Buchkultur gebunden, Otto als angehender Student der Physik eher an die Naturwissenschaft.

K: Ja, aber der [gemeint ist der Computer] hat ja immer nur, das war ja nichts, was ich ähm. Ich hab mich viel daran gespielt, das is es ja eben. Ich hatte den. Also der stand in meinem Zimmer. Und wenn andere Leute zu mir kamen, war das eben so, wie ich bei denen beim Fernseher war, saßen die bei mir, oh lass uns doch mal und dürfen wir nich, mach doch mal an Kathrin. Und ich hab gesagt, ah, Leute, muss das sein, äh, find ich total langweilig. Und es war auch immer was, zum Beispiel ähm, ich weiß, das hört sich jetzt auch vielleicht doof an, dass ich ne ganze Zeit Angst hatte, da hatte ich den zwar schon ziemlich lange, aber irgendwann Angst vor dem Computer, weil, der Bildschirm leuchtet im Dunkeln nämlich nach. Und da hab ich ne Zeit lang, ich weiß nich, ob ich da so ne Angst in der Dunkelheit hatte oder so, da hatte ich ne wahnsinnige Angst vor dem Bildschirm, das hab ich den immer zugehängt. Das weiß ich noch ganz genau... Also das war nich so was, was ähm, wozu ich so ne großartige Verbindung oder so aufgebaut hätte... mehr so ne technische Spielerei eben, aber... Ich hab bei den Spielen immer verloren, vielleicht lags daran. [Lachen]
(Kathrin 18, 2)

Kathrins früher Kontakt mit dem Computer ist durch den Beruf des Vaters begründet. Ohne auf solche Zusammenhänge näher einzugehen, ist es im Hinblick auf einen Vergleich zwischen Kathrin und Otto förderlich, wenn man die singuläre Szene der bedrohlichen Präsenz des Computers herauspräpariert und in ihren Strukturen betrachtet. Es ist eine nächtliche Szenerie, die Kathrin hier beschreibt. Der Computer scheint die Intimität und das „Heimelige“ des Zubettgehens zu gefährden. Er tritt hier in direkte Opposition zum Buch, das für Kathrin der vertraute Begleiter des Zubettgehens ist (sie erwähnt das abendliche Vorlesen und das eigene Lesen im Bett).²⁰ Kathrin anthropomorphisiert die Maschine, deren Nachleuchten sie ängstigt. Der Computer wird in der kindlichen Wahrnehmung zu einer black box, zu einem unergründlichen Wesen – dies zeigt sich auch an der Tatsache, dass Kathrin die Spiele gegen den Computer immer verliert, weil er ihr „überlegen“ ist. Die Angst steigert sich solange, bis sie den Computer verhängt, um ihm nicht mehr „ins Angesicht“ blicken zu müssen. Sie erwähnt, sich noch „genau“ daran zu erinnern; dies erscheint vor dem Hintergrund der Bedeut-

¹⁹ vgl. ausführlicher in Kap. 5.3.

²⁰ vgl. Kap. 5.3.1.

samkeit und des strukturprägenden Einflusses einer solchen Erfahrung für den späteren Umgang kaum als Zufall. Ein Blick auf Kathrins Erzählverhalten und ihre Einstellung zum Gegenstand zeigt darüber hinaus als wichtigen Befund, dass es ihr unangenehm ist, diese Erinnerung preiszugeben: „ich weiß, das hört sich jetzt auch vielleicht doof an“. Gerade in dieser Tatsache jedoch ist die Bedeutsamkeit dieser Erinnerung zu sehen, denn sie bildet eine Art Unbestimmtheitsstelle, die das Geschehen durch ihre Merkwürdigkeit zugleich verdeckt und enthüllt, indem in ihr der Schlüssel zu späteren Einstellungen und subjektiven Theorien verborgen liegt. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Analyseergebnisse des Kapitels 5.3. nicht als Zufall, denn Kathrin zeigt eine deutlich selbstsozialisatorische Tendenz zur Buchkultur; das Interview mit ihr weist an keiner Stelle Hinweise auf eine Affinität zur virtuellen Welt des Computers auf.

Anders der Fall Ottos: Das Interview mit ihm gibt in mehrererlei Hinsicht Aufschluss über den Stellenwert des Computers im Medienverbund und eine „gelingende“ Sozialisation mit diesem Medium.

Ähm. Ja, ansonsten erinnere mich da an ne Situation, dass andere Familien, die, die man schon kennt, schon schon wesentlich weiter warn, mit dem Computer vielleicht auch. Und dass ich da relativ schnell auch drauf gedrängt habe, doch noch nen, noch nen neueren Computer, und so. Und, das sind ja alles blöde Spiele, und so [leichtes Auflachen im Hintergrund], ne das. Also, das sind ja wirklich diese ganz einfachen Sachen, mit denen man da angefangen hat, ne? Aber sonst. Ich weiß, dass dieser Computer noch ne ganze Zeit lang, auch nachdem mein Vater nen neueren Computer dann bei sich im Büro stehen hatte, der stand noch ne ganze Zeit lang aufm Dachboden, und diente so als Abendunterhaltung, für für, wenn man nix besseres zu tun hatte, oder so. Na ja, so so n ganz alter Computer. Hat natürlich auch den Vorteil, es gibt noch nicht diese Windowsmaske und so. Man muss in Windows wirklich alles noch programmieren, und versteht damit vielleicht eigentlich besser, wie son Computer funktioniert, als wenn man in Windows auf irgendweiche Dinge draufklickt, und das funktioniert. Da muss man halt in Windows die ganzen Befehle noch eingeben können, und so. Vielleicht gar nicht so unvorteilhaft, mit so was umgehen zu können.

I: Ja. Ja, ja, das war ja bei mir ja genauso! Äh, eh, jetzt, ihr hattet Unterhaltung aufm Dachboden? Erzähl mal von der Art der Unterhaltung!

O: ... [Überlegt.]

I: Das würde mich ja mal interessieren! [Leichtes Auflachen.]

O: Ja, einfach, also der stand aufm Dachboden. Wir hatten damals so so n so n Dachboden, ein, der wirklich ne Treppe hatte. Also nich so n so n ne Leiter, die man ausklappen konnte, sondern wirklich ne Tür, wo man dann hochgehen konnte. Und deswegen ham wir häufig mit Freunden da oben auch übernachtet, weil war ja spannender, als irgendwo im Zimmer zu übernachten, und so. Und ham dann da auch häufig mal n Fernseher hoch geräumt, und da irgendwas geguckt, oder so. Und da stand halt auch dieser Computer. Und da hat man dann halt abends noch mal n bisschen, bisschen bisschen dran rumgespielt auch. Einfach, ich hatte damals, damals n Freund, mit dem ich viel an Computer rumexperimentiert

hab, so vielleicht das, wenn man im im [zögert kurz]. Ja, wenn, wenn man älter würde als Hacker bezeichnen würde, oder so. Wir ham da halt einfach viel ausprobiert, und so. Internet gabs ja noch nicht da, sondern deswegen [leichtes Auflachen], ist ja alles unkritisch. Und ähm, mit dem hab ich da halt auch immer immer einfach viel ausprobiert. Wie kann man dem Computer jetzt was sagen, und so? Und dann, wie macht man das? Und was macht der Computer, mit diesen Befehlen, und so? Da gibts ja auch so, so so Bücher, wo man da in ganz einfache Sachen eingeführt wird, und so. Und, so was ham wir da viel dran auch ausprobiert. Ja, war nie so besonders richtig erfolgreich, aber [leichtes Auflachen]. Aber war doch, doch immer, immer spaßig.

I: Was hat dich daran so fasziniert?

[...]

O: Ja, schon... [zögert] Ich, ich glaub, es war einfach, es war einfach irgendwie Neugierde und Spannung, was kann man mit so nem Computer machen. Also, dass, dass man dem so Befehle geben konnte, das kam von diesem, diesem diesem Freund. Ich weiß nich, der war da auch früher schon irgendwie drin fasziniert. Ich weiß nich, woher er es hatte, oder so. Weil das hat mich dann auch einfach irgendwie fasziniert. Was was kann man, wie, wie kann ich den kontrollieren? Das is vielleicht, vielleicht schon gar nicht so schlecht. Was kann ich dem sagen, das er machen soll? [„Mhm“ im Hintergrund.] [Kurze Pause.] Ja. Und ich meine, es hat ja n bestimmten Grund, dass ich jetzt, jetzt auch n naturwissenschaftlichen Studiengang mache, sondern es ist vielleicht auch einfach die Logik, die dahinter steckt. [„Mhm“ im Hintergrund.] Ja, mhm, ich schreib eine Sache dahin und der macht genau das. [Kurzes Auflachen im Hintergrund]. Ja, und dann ist die Sache auch gut.

(Otto 10, 6)

Die Szenerie, die Otto hier beschreibt, ist eine ebenso typische wie die von Kathrin beschriebene. Wiederum handelt es sich um eine abendliche oder nächtliche Stimmung, die bei Otto allerdings nicht durch Bedrohlichkeit gekennzeichnet ist, sondern durch Abenteuerlichkeit. Die Konfrontation mit dem Unbekannten – als das auch hier wieder der Computer fungiert – mündet also in eine positive emotionale Anspannung des Erkundens und Erforschens. Der dunkle und abgeschiedene Dachboden als Refugium jugendhafter Räuberphantasien tritt in Ottos Erzählung in eine enge Verbindung mit dem Medium Computer – eine zunächst erstaunliche Allianz, denn das romanhafte Element in Ottos Erzählung (die Jungen übernachteten auf dem Dachboden) lässt eher eine Geister- oder Kriminalgeschichte erwarten. Das Abenteuerliche ist aber gerade nicht mehr an das Medium Buch in Form einer Vorlesenacht oder einer nachgespielten oder imaginierten phantastischen Welt gebunden, sondern es entspringt dem Rechner mit seinen ungeahnten Möglichkeiten und eventuell auch seinen maschinellen Eigenschaften wie dem Flackern und Rauschen. Ottos Initiationserlebnis wird angeleitet und begleitet durch einen Freund (ebenfalls ein typisches Element für eine Initiation), der ihn, anders als der Vater („weil meine Eltern dem Ganzen bis heute auch eher kritisch gegenüber stehen“, 6, 34), in eine als „verboten“ wahrgenommene Kulturtechnik einführt. Otto erwähnt zwar auch „Spiele“, die er mit dem Freund an diesem alten Modell

ausprobiert, ihr Interesse scheint jedoch eher im Bereich des forschenden Umgangs mit den Möglichkeiten der Programmierung zu liegen. Angeleitet durch Computerhandbücher versuchen sie, das Medium zu kontrollieren. Das Ausgeliefertsein an die Maschine, das Kathrins Gefühlswelt dominierte, weicht hier also dem genauen Gegenteil, nämlich dem teils erfolgreichen Versuch, Macht über die Maschine zu erlangen: „Was kann ich dem sagen, das er machen soll?“

Der Vergleich mit dem Interview mit Bernd zeigt deutliche Parallelen die Akzentuierung des erforschenden und quasi wissenschaftlichen Umgangs mit dem Computer betreffend. Im Fall Bernds stellte sich heraus,²¹ dass diese Akzentuierung nicht zuletzt auch dem sozial erwünschten Umgang mit dem Rechner geschuldet ist. Es ist zu vermuten, dass auch die Angaben Ottos um Momente des zweckfreien Spiels und vor allem auch um Momente des inkriminierten Medienverhaltens ergänzt werden müssen. Ist dies der Fall, wird die von Otto geschilderte Szenerie der nächtlichen Eroberung der Maschine auf dem Dachboden noch eine Spur abenteuerlicher, und die Bedeutsamkeit der Initiation in bislang unzugängliche Lebens- und Erfahrungswelten würde erhöht. Auch ohne eine solche Spekulation wird deutlich, dass der Computer in Kathrins und Ottos kindlichem Erleben mit Bezug auf Initiationserlebnisse einen vergleichbaren Stellenwert einnimmt wie das Buch. Die geschilderten Erfahrungen sind prägend und bestimmend für die Struktur der Wahrnehmung des Mediums und den Umgang mit dem Medium. Besonders Ottos Erinnerung an das Spiel auf dem Dachboden zeigt, wie das neue Medium Erfahrungswelten erobert, die man bislang wohl eher als Refugium der Abenteuer-, Gespenster- oder Kriminalgeschichte gedacht hätte.

Insgesamt zeigen also die Analysen der Interviews mit Maria, Peter, Bernd, Tim, Kathrin und Otto, wie das Medium Computer und die virtuelle Welt neben das Medium Buch und seine fiktive Welt treten, die mit dem Buch verknüpften Erfahrungen ergänzen, bereichern und auch teilweise ablösen. Offensichtlich gehen alte und neue Medien in einen Verbund ein, in dem sie verschiedene und auch sich überschneidende Funktionen wahrnehmen. Der Computer wird zum festen Bestandteil der Mediensozialisation, so dass mit ihm – wie die Interviews mit Kathrin und Otto zeigten – ähnlich strukturierte frühe Erinnerungen verbunden sind wie mit dem Buch. Die Interviews mit den Angehörigen des Hochkulturschemas der Jahrgänge 1983–1988 wiesen keine Indizien für den Verdacht auf, dass es zu einer scheiternden Realitäts-Fiktions-Unterscheidung unter dem Einfluss der Virtualität kommen könnte. Dies war auch kaum zu erwarten, attestierten doch die einschlägigen Untersuchungen zu diesem Komplex gerade solchen Probanden hohe Mediennutzungskompetenzen. Dennoch zeigten sich in allen Interviews mit Ausnahme von Kathrins Angaben der Wunsch und dessen Umsetzung eines kontrollierten Einlassens auf die virtuelle Welt. Die Informanten gaben unterschiedliche Motive an: Eskapismus, Probehandeln, Macht über das Medium, emotionale und kognitive Bereicherung des eigenen Lebens. Zwar machten genaue Überprüfungen der sprachlichen Ebene der Interviews deutlich, dass nicht in jedem Fall die Kontrolle und Distanz der virtuellen Welt gegeben war, insgesamt jedoch erschienen die Angaben und Erzählungen der Informanten konsistent, so dass einerseits von einem punktuellen Abgleiten in die Virtualität (bewusst, wie vielleicht

²¹ vgl. Kap. 5.1.1.

bei Bernd, unbewusst, wie bei Maria) die Rede sein kann, andererseits jedoch die Hypothese eines Übergreifens der simulierten Welten auf die reale Lebenswelt kaum glaubhaft erscheint. Die Informanten des Hochkulturschemas integrieren den Computer mit spezifischen Funktionszuweisungen in den bestehenden Medienverbund; besonders in sozialisatorischer Hinsicht übernehmen der Computer und seine virtuelle Welt die Aufgabe, eine Plattform für das Probehandeln und die Rollenfindung bereitzustellen. Das teils exzessive Spiel (vgl. das Interview mit Peter) ist hinsichtlich seiner Funktionalität bei den untersuchten Informanten kaum objektiv erschließbar. Dies hat damit zu tun, dass Angaben über das Medienverhalten zu einem hohen Maß den Effekten der *social desirability* unterliegen, die gerade bei den Angehörigen des Hochkulturschemas besonders ausgeprägt sind. Ein gutes Beispiel für solche Effekte findet sich in der Tatsache, dass Bernd in seinem Interview die Frage nach dem Spiel mit dem Computer verneinte, Peter allerdings angab, gerade Bernd sei bei den Netzwerktreffen zu *Counterstrike* und anderen Ego-Shootern und Strategiespielen regelmäßig anwesend gewesen. So kann lediglich spekuliert werden, dass das Computerspiel dieser Art den jugendlichen Nutzern Gratifikationen im Bereich Spannung und Unterhaltung verschafft. Kein Interview belegte die Annahme eines über die pubertäre Phase hinausgehenden, anhaltenden Spielkonsums. Offensichtlich gilt für die untersuchten Informanten, dass die Funktionen des Probehandeln, der Spannung und Unterhaltung in zunehmendem Alter von rein kommunikativen und auch informationsorientierten Funktionen abgelöst werden.

7. Lesen innerhalb und außerhalb des institutionalisierten Lesediskurses

7.1. Monika: Unterhaltungslernen im familiären Kontext

Monika präsentiert eine ganz andere Erzählung: Sie ist offensichtlich nicht vom institutionalisierten Lesen oder vom Bildungslesen geleitet. Sie berichtet ausführlich von ihren Vorlieben im Bereich der Bestsellerliteratur, die in allen anderen Interviews keine Rolle spielte. Die Schule als Bereich des institutionalisierten Lesens klammert sie hingegen völlig aus ihrer Erzählung aus. Monikas Narration kann daher als Gegenmodell für die bisherigen Analysen fungieren; anhand ihrer Erzählung können die anderen Erzählungen verifiziert werden.

Gegenstand der folgenden Analyse ist ein Interview mit *Monika*, einer 22-jährigen Studentin der Medienwissenschaften, das einen Sonderfall innerhalb der für die vorliegende Studie erhobenen Interviews darstellt. Es präsentiert eine Leserin, die sich jenseits der meisten für die bisher vorgestellten und analysierten Informanten wichtigen Kontexte verortet. Das Interview mit Monika kann darüber hinaus auch in methodologischer Hinsicht als randständig bezeichnet werden. Der Kontakt mit Monika kam nämlich nicht durch gate-keeper zustande, sondern war das Ergebnis einer Form des Kontaktaufbaus, die sich – abgesehen von diesem einzigen Fall – als nicht erfolgreich erwies. Ich bemühte mich, durch Besuch der Einführungsveranstaltungen an einer Universität Kontakt zu den Erstsemestern aufzunehmen, indem ich mit Einverständnis des jeweiligen Dozenten vor Beginn der Veranstaltung den Studierenden kurz mein Projekt vorstellte und damit die Aufforderung verband, sich doch für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Nach Ablauf der Veranstaltung wartete ich vor dem Vorlesungssaal in der Hoffnung, meine Präsenz würde es den Studierenden erleichtern, sich freiwillig zu melden. Dies geschah jedoch nur in einem einzigen Fall (von etwa 800 Studierenden). Darüber hinaus erwies sich meine Methode für mein Vorhaben insofern als ungeeignet, als dass ich keine Vorauswahl hinsichtlich der einschränkenden Bedingungen treffen konnte. Mit dem Alter der Untersuchungsgruppe und der Zugehörigkeit zum Hochkulturschema sind diese Bedingungen in Kapitel 3 erläutert. So ist Monika auch ein Fall, auf den beide Bedingungen nur am Rande zutreffen: Sie liegt bezüglich ihres Alters eigentlich schon außerhalb des vorgegebenen Rasters, und bei einer Durchsicht des Interviewtextes wird deutlich, dass die bei den anderen Informanten herausgestellten Merkmale des Hochkulturschemas auf Monika nur teilweise zutreffen.

Dennoch entschied ich mich für eine Integration des Interviews in das Forschungsvorhaben, denn Monikas Leseverhalten kann als ein Typus bezeichnet werden, dem die geläufige Vorstellung des Viellesers entspricht: Sie liest viele Romane, darunter meist Bestseller-Literatur, sie liest extensiv, sie liest in vielen Lebenssituationen, ihre Motivation ist das Spannungselement und die damit verbundene Unterhaltung, sie trennt privates vom institutionalisierten Lesen im Unterricht oder an der Universität, wobei sie gegen letztere eine Abneigung entwickelt. Medien spielen – abgesehen vom Fern-

seher – in ihrem Leben eine stark untergeordnete Rolle.¹ Damit erscheint Monika als ein Gegenbild zu den bislang vorgestellten Leserinnen und Lesern, was die nachfolgende Analyse im Detail bestätigen wird. Im Anschluss an diese Analyse werden Elemente des Lesetyps, wie ihn Monika repräsentiert, in den anderen Interviews aufgewiesen.

Das Interview mit Monika fand am 11.7.2005 in einem separaten Raum der Universität statt, an der Monika studiert. Sie präsentierte sich während des ganzen Interviews als ruhig, aufgeschlossen und der Interviewsituation gegenüber positiv eingestellt. In der Vorphase des Interviews kam es zu einem längeren, vertrauenssondierenden Gespräch, in dem sich schnell zeigte, dass Monika eine ideale Gesprächspartnerin für ein narratives Interview ist. Als dann jedoch der Aufnahmeapparat eingeschaltet war, zeigte sie zu Beginn des Interviews Unsicherheiten, die dazu führten, dass sie ihre Erzählung dreimal unterbrach, um sich zu vergewissern, „alles richtig zu machen“ und das zu erzählen, was der Interviewer „hören will“ (vgl. Monika, 2, 11 ff.). In der Folge legte sie die Unsicherheit ab.

I: Also! Eine Eingangsfrage, die ich ablese. [Holt Luft] Ähh. Denken Sie bitte zurück an ihr bisheriges Leben und erzählen Sie mir möglichst ausführlich von Ihren Erinnerungen, die Sie ans Lesen haben.

M: ... [überlegt kurz] Okaay [Wort stark gedehnt]. Ähm... das erste, was mir einfällt, ist, dass mein Papa mir abends immer Märchen vorgelesen hat im Bu-, äh so im Bett, ausm, ausm großen Märchenbuch... Ja, das das war sehr einprägsam. Also ich könnt mich jetzt auch an nichts Genaues erinnern, aber ich weiß halt, dass das sehr oft war... Und, ähm... dann hab ich natürlich in meiner Kindheit auch viele Bücher gehabt. Märchenbücher, oder aber auch... ja, typische Kinderbücher, die man hat, so Raupe Nimmersatt, oder. Was gibts denn da noch? Irgendwelche Tierbücher, Hasenschule. [„Mhm“ im Hintergrund] Und, irgendwas mit kleinen Mäusen. Ähm... mhmm...

[...]

M: Ähm... äh, ich hab natürlich zu meinen Kindergeburtstagen immer wahnsinnig viele Bücher gekriegt, die man früher immer total doof fand, man wollte ma was andres haben als Bücher, so Pferdebücher kriegt man ja als Mädchen immer, und [kurzes Auflachen im Hintergrund], so Hanni und Nanni Geschichten. [Kurzes Auflachen im Hintergrund] Die hab ich also eigentlich immer relativ lange erst in meinem Schrank aufbewahrt. Und später erst gelesen. Also, sonst hab ich nich viel gekriegt ich hab ich weiß gar nich, wie alt war ich da? [Redet schnell] Zweite Klasse oder so, so wenn man so grad so lesen kann, hab ich wenig gelesen [redet schnell], ich hab viel später erst gelesen... Ähmm [letzter Buchstabe stark gedehnt] ... Dann hab ich auch oft so diese diese typischen Teeniebücher gelesen. So Verliebt in USA [steigender Tonfall], und... ähm, keine Ahnung, Tanzen sehr gut, Mathe ungenügend. Diese typischen Mädchenbücher. Mit so kleinen Liebesgeschichten... Ähm. [Räuspert sich] Weniger so die, Tierbücher. So dann nachher

¹ Ein erstaunlicher Befund vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Monika Medienwissenschaften studiert.

so diese Pferdebücher oder so gar nich... Mhm... [überlegt kurz] zählt Bravo und so was auch dazu?

I: Alles! Natürlich! [Kurzes Auflachen im Hintergrund] Alles, was mit dem Lesen zu tun hat.

M: Ja, also Bravo hab ich auch n bisschen gelesen. Micky Mouse hab ich gelesen, Minnie Mouse... ähm... Ja, dann so in der Pubertät viele Zeitschriften dann dem entsprechend... [leichtes Schnalzen] Aber auch viele Bücher, ich versuch mich grad zu erinnern. Was hab ich denn da so gelesen? [Überlegt kurz] Wirklich so alles mögliche, was mir so in die Finger kam. Weil meine Mutter hatte auch viele Bücher, die hab ich mir dann, oft geschnappt und gelesen, und äh... Das warn halt dann so viele Bücher, so. Keine Ahnung, die Frauen gegen den Mann so ungefähr. Oder, was macht die Frau, wenn se vom Mann verlassen worden is, und solche Sachen, wie setzt se sich trotzdem durch? So dieser Galgenhumor... Aber ich kann das überhaupt nicht mehr zeitlich einordnen.

[...]

M: Ähm... [überlegt kurz] Ja also ich hab früher dann wirklich viele so so Liebesachen gelesen. So Liebesgeschichten. Ähm, das hat sich jetzt aber so in den letzten Jahren eher so hingehend, dass es doch eher spannender wurde. So nich so wirklich Krimis, aber son bisschen [dehnt den letzten Buchstaben] Thriller-mäßig, und äh. Ja halt son son bisschen, wo man halt selber Nachdenken muss. So jetzt eines meiner letzten Bücher warn zum Beispiel von ähm, Dan Brown äh Illuminati und Sakrileg. Also so diese Richtung. Ähm... [überlegt] Das ist wirklich schwierig! [Satz sehr betont ausgesprochen]

I: Ja! Aber sie haben alle Zeit.

M: Mhm... [lange Pause; Geräusche im Hintergrund] Mmmh...

I: Jetzt beispielsweise [kurzes Räuspern im Hintergrund], ähm. Ein, sie haben so viele Bücher jetzt schon erwähnt. [„Mhm“ im Hintergrund] Wenn sie an ein bestimmtes Buch mal denken. Irgendeine Situation, die mit einem bestimmten Buch zu tun hat [Satzteil sehr betont]. Äh, die für Sie irgendwie wichtig, oder bedeutsam war, die Ihnen gar nicht mehr aus dem Kopf geht.

M: ... [überlegt kurz] Ähm. Ja, ich hab zum Beispiel, das war in dem Sommer nach meinem Abitur, hab ich n Buch gelesen. Bei meim Papa aufm Balkon immer, in der Sonne. Da ähm, hab ich gelesen ähm Rote Sonne, schwarzes Land. Von. Ich glaub ich Ba- Barbara Wood glaub ich. Ich bin mir gar nich so sicher. Halt so ne Geschichte über Afrika, und über Kulturen, die aufeinander treffen. Und äh, also ich hab das Buch verschlungen. Das war halt so der Wechsel, ich hab halt immer gelegen und dieses Buch gelesen [steigender Tonfall]. Und aber halt mir auch überlegt, was mach ich beruflich, und, wie bewerb ich mich, und hab halt Bewerbungen geschrieben, das war halt immer son Wechsel in dem, in dem Sommer. Und äh, also das Buch hab ich jetzt auch glaub ich schon, ja, also auf jeden Fall noch ma gelesen, es kann auch sein, dass ichs schon dreimal gelesen hab, oder so. Weil das einfach so wahnsinnig schön geschrieben is [betont den Satzteil stark], un. Weil ich auch selber auch schon ma in Afrika war [steigender Tonfall]. Und dann ist das dann halt so besonders schön, wenn man dann ----- ja wenn, wenn das halt so äh bildlich auch beschrieben wird alles. Und man sich dann so

wieder findet, und. Man das dann nachvollziehen kann... mhm... Dann ----- ja, letztes Jahr im Urlaub auch n Buch gelesen, auch von Barbara Wood. Das war. Ich glaub Haus der Sinfonie. Auch sehr schön, sehr spannend... Also, ja Urlaubsbücher ist halt das, woran ich mich dann total intensiv dran erinner.

I: Ja. Gibts da bestimmte Sachen, an die Sie sich erinnern können in den Büchern, Situationen, die dargestellt werden. [Holt Luft] Und die für Sie besonders, wichtig sind?

M: ... [überlegt kurz] Mhm... Weiß ich nich, könnt ich jetzt so gar nich sagen. Also es muss mich auf jeden Fall fesseln. Von von Anfang an. Ich hab auch öft oft n, oder ich hab ma n Buch gehabt, das war son son son richtig dicker Schinken, ähm. Wie weißt das, auch glaub ich bekannt, äh Stein und Flöte. Das hab ich angefangen, und ich fand das so dermaßen langweilig. Also das is, wenn dich das Buch nicht von Anfang an irgendwie fesselt, dann hat das eigentlich auch schon verloren. Also ich hab das irgendwann ma gelesen, weil ich hab gedacht, komm, jetzt liestest wenigstens einmal durch, aber das war dann so eher ne Quälerei. Also wenn irgendwas halt spannend geschrieben is, oder wenss halt, ähm. Ja aus der Ich-Person geschrieben is, also aus der Ich-Perspektive. Und dann am Besten immer noch so parallel geschaltet mit dem Antagonisten, oder so. So dieser, dieser Wettlauf, oder so. Das das find ich sehr sehr spannend. Und äh. Ich hab auch gelesen letzens noch ähm, das PS Ich liebe dich, das war halt auch sehr schön, weil es halt sehr sehr traurig war. Und äh, man sich total gut in die Situation reinfühlen konnte [„Mhm“ im Hintergrund; nur leise zu hören] Und ähm. Ja so zum, ja, das ist dann so schön auch zum Teil, und dass man heulen muss, oder so traurig, dass man heulen muss. [„Mhm“ im Hintergrund] Also solche Sachen. Also ----- ja, nichts, was halt zu oberflächlich is, oder so. [„Mhm“ im Hintergrund] Also [leise ausgesprochen], das find ich schon wichtig. Und wenn man dann n paar Mal solche Bücher hat, ist es dann schwer, noch andere Bücher wieder zu finden. Die einem das dann auch, auch wieder geben. So ich mein, wenn man dann n speziellen Autor hat, dann ist es okay, dann kann man, weiß man halt, man kann sich drauf verlassen, wenn man das Buch kauft, dann gefällt einem das auch, aber oft ist es dann schwer... also finde ich. Weil ich auch viel nach Buchcovern geh. [„Mhm“ im Hintergrund; kurze Pause] Also wenn ich durch die äh Buchhandlung geh un, mich n Buch jetzt nicht anspringt vom Cover [steigender Tonfall]. Dann, dann will ichs auch nich. Also außer halt, ich such speziell danach. Wenn ich ma irgendwo was gelesen hab oder so, aber. Ich finds eigentlich immer, ja einfacher natürlich dann nach so nem Buch zu greifen, weil es teilweise nich besonders farbtintensiv is, oder, jetzt ham wa, die neuen Bücher haben ja alle diese, diese Prägung, oder so, oder dass die so bisschen, so amerikanisch, dass die so glitzern und so. [„Ja“ im Hintergrund] Dann greift man mal viel eher mal danach und guckt sich das an, als wenn son Buch, also so farblos irgendwie so da in der Ecke steht. [„Mhm“ im Hintergrund] Nich böswillig, aber man siehts ja dann auch nich. Das ist dann natürlich ne, Werbe-, Werbemaßnahme oder so, aber. Ich mein, wenn mir das Cover nich gefällt, wenn das so langweilig aussieht oder so, dann. Glaub ich auch meistens nicht, dass da was Intressantes drin steht oder so. [„Aha“ im Hintergrund] Also... zum Beispiel die äh Cover von äh Henning Mankell oder so, die

find ich, die sehn total langweilig aus. [Kurzes Auflachen im Hintergrund] Deswegen reizen [lacht leise während des Sprechens] mich die Bücher auch nicht, obwohl so viele Leute von dem Buch schwärmen. Aber irgendwie. Ich mein, zumal die Bücher ja auch je nachdem welche Auflage die haben, die ham ja auch verschiedene Cover oder so, aber. Weiß ich nicht, das find ich. Find ich doch, dass müsst ich auch schön machen find ich. Das ist sehr oberflächlich dann in dem in dem Sinne, aber ähm. Trotzdem, das muss mich irgendwie ansprechen. [Kurze Pause]

1. Rekonstruktion der monothetischen Sprecherperspektive. Der Beginn des Interviews ist von Monikas Zurückhaltung geprägt, was sich im Fehlen von Da-/Weil-Motiven und in verkürzten narrativen und deskriptiven Passagen niederschlägt. Monika erzählt im eigentlichen Sinne kaum, sie zählt nur auf: Buchtitel und Autoren, Gattungen und Textsorten. So verbirgt sie ihre persönliche Textrezeption hinter einem faktenbezogenen Erinnerungswissen. Dem entsprechend benötigt sie auch keine Erläuterung von Lesehandlungen oder keine argumentierende Legitimation ihres kindlichen Handelns, wie sie sich im Regelfall in den Da-/Weil-Motiven zeigen. Ihre früheste Erinnerung hat mit ihrem „Papa“ zu tun, der ihr im Bett Märchen vorliest. Dies geschah „sehr oft“, gemeint ist wohl das abendliche Vorleseritual. An „Genaueres“ kann sie sich nicht erinnern, was eventuell damit zusammenhängen kann, dass das Vorlesen recht früh – beispielsweise mit dem Erlangen der Lesefertigkeit – eingestellt wurde. In Anbetracht der Tatsache, dass den frühen Erinnerungen eine besondere Relevanz im Gesamttext zuzumessen ist, kann ein genauer Blick einen kausalen Zusammenhang zwischen Monikas erster Äußerung im Interview („Ähm... das erste, was mir einfällt“) und ihrer nachträglichen Bewertung (aus heutiger Perspektive) der Vorlesesituation konstruieren: „Ja, das das war sehr einprägsam.“ Das *implizite Weil-Motiv* lautet explizit: Es fällt mir als erstes ein, weil es sehr einprägsam war. Damit streicht Monika die Relevanz der frühen Erinnerung für das spätere Lesen heraus. Trotz der Kürze der berichteten Erinnerung² wird deutlich, dass ihre Signifikanz eine erhöhte Aufmerksamkeit verlangt: Die berichtete Erinnerung erhält den Charakter einer Leseinitiation. Nach der ersten Selbstunterbrechung, in der sich Monika der Erwartungshaltung des Interviewers versichert,³ finden sich weitere implizite Weil-Motive. Monika erwähnt die Kinderbücher, die sie zum Geburtstag geschenkt bekam. Diese fand sie „total doof“ und erwähnt zwei Gründe: 1. weil sie etwas anderes haben wollte; und 2. weil man als Mädchen immer „so Pferdebücher“ und „so Hanni und Nanni Geschichten“ bekommt. Die beiden Begründungen stehen in einem weiteren argumentierenden Kontext, in dem Monika ihr kindliches Desinteresse dem Lesen gegenüber begründet. Sie hat „viel später erst gelesen“, bemerkt sie wiederholt. Ihr heutiges extensives Lesen erscheint damit nicht als Resultat eines kontinuierenden Lesens. Trotz der Einpräg-

² Das Fragmentarische kann darin begründet sein, dass Monikas Unsicherheit über die Art und Weise der von ihr erwarteten Erzählleistung zunächst nur den auf das Notwendigste reduzierten Bericht zuließ.

³ Im Transkript oben herausgekürzt.

samkeit des väterlichen Vorlesens spielt das Lesen in ihrer Kindheit keine große Rolle; erst später entdeckt sie seinen Reiz.⁴

Das erste explizite Weil-Motiv taucht mit der lebensbiographischen Markierung „in der Pubertät“ auf: Sie hat alles gelesen, „was ihr in die Finger kam“, „weil meine Mutter hatte auch so viele Bücher, die ich mir dann, oft geschnappt und gelesen“. Das pubertäre Lesen wird von Monika mit den typischen Merkmalen des evasorischen Lesens versehen: Sie liest viel, ungeordnet und nicht textsortenspezifisch. Comics und Zeitschriften („Bravo“) nehmen den gleichen Stellenwert ein wie fiktionale Texte und Ratgeberliteratur für die sich emanzipierende Frau („Keine Ahnung, die Frauen gegen den Mann so ungefähr. Oder, was macht die Frau, wenn se vom Mann verlassen worden is, und solche Sachen“). Anders als in den bisher herausgesellten Weil-Motiven ist bei diesem expliziten Weil-Motiv der kausallogische Zusammenhang eher brüchig. Sie liest viel, weil ihre Mutter viele Bücher besitzt, so konstruiert Monika den Begründungszusammenhang. Streng logisch betrachtet fehlt hier jedoch die kausale Notwendigkeit, denn man beginnt nicht viel zu lesen, nur weil ein großes Angebot besteht. Darüber hinaus sind die genannten Ratgeber keine Bücher, die das Interesse eines pubertierenden Mädchens bedienen. Die Inkonsistenz dieses Weil-Motivs kann in fehlenden Zwischengliedern begründet liegen. Zwei Möglichkeiten sollen als naheliegend genannt werden: 1. Eine besondere lebensbiographische Situation veranlasste Monika zur Lektüre der Ratgeber (eventuell in Verbindung mit dem Reiz der heimlichen Lektüre des „verbotenen Buches“, da es sich bei den Ratgebern um die Bücher der Mutter handelte); 2. Ihre Mutter forderte sie zur Lektüre der Ratgeber auf.

Im Transkript erfolgt an dieser Stelle wiederum eine Selbstunterbrechung. Danach gleitet Monika aus der eigentlichen Narration heraus, denn Details oder Situationen werden zugunsten einer bloßen Enumeration ignoriert. So fehlen auch die Da-/Weil-Motive. Sie liest Liebesgeschichten und Thriller, wobei das Spannungselement für sie lesemotivierend war. Sie erwähnt Bücher, „wo man halt selber Nachdenken muss“, und meint damit beispielsweise historische Romane mit Kriminalelementen wie die Bestseller Dan Browns.

Nach der nun folgenden Selbstunterbrechung wartet sie auf eine Aufforderung des Interviewers, die mit der Frage nach Erinnerungen an einzelne Lesesituationen auch erfolgt. Es findet sich an dieser Stelle mit der Schilderung einer singulären, bedeutsamen Situation zum ersten Mal ein wirklich narratives Element in Monikas Erzählung. Sie integriert mehrere Da-/Weil-Motive in die nun folgende Sequenz. Im Sommer nach ihrem Abitur las sie auf dem Balkon ihres Vaters beim Sonnenbaden Barbara Woods Familiensaga *Rote Sonne, schwarzes Land*, ein Bestseller-Roman über den afrikanischen Kontinent und seine interkulturellen Konflikte in Geschichte und Gegenwart. Dieses Buch fasziniert sie so, dass sie es mehrmals liest. Monika verknüpft die intensive Leseerfahrung mit ihrer besonderen lebensbiographischen Situation nach dem Abitur: Unsicherheit und Aufbruchsstimmung kennzeichnen ihr Lebensgefühl in dieser Zeit. So schreibt „im Wechsel“ mit der Lektüre Bewerbungen und wartet auf eine Entscheidung bezüglich ihrer weiteren Lebensplanung. Sie gibt zwei explizite Weil-

⁴ Damit geht eine Fortführung der ersten Leseinitiation (das väterliche Vorlesen) einher, die nicht zufällig wieder mit dem Vater zu tun hat (s.u.).

Motive für das Faszinosum dieses Romans an: 1. weil das Buch „so wahnsinnig schön geschrieben ist“; 2. weil sie selbst schon einmal in Afrika war. Es folgen drei implizite Weil-Motive, die die expliziten weiter präzisieren: 1. weil „das“ bildlich beschrieben wird; 2. weil sie sich im Roman wiederfindet; 3. weil sie „das“ nachvollziehen kann. Die Leseerfahrung steht offensichtlich in einem dreifachen situativen Kontext, der die Intensität der Lektüre steigert. Zum einen betont Monika, dass ihr „Papa“ an diesem Lesen teilhat, denn sie hält sich bei ihm auf. Zum zweiten erwähnt sie mehrmals die besondere Situation des Umbruchs nach dem Abitur. Zum dritten scheint eine Assoziationskette mit drei Gliedern auf: Sommer – Sonne – Afrika. Monika führt die Kette fort, indem sie sie im Rahmen der Coda der Erzählsequenz zusammenfasst und um ein weiteres Glied ergänzt: Urlaub. Die Erfahrungen, die Monika in der Assoziationskette zusammenführt, sind für sie eng verknüpft mit dem Medium Buch und der Leseerfahrung: „Also, ja Urlaubsbücher ist halt das, woran ich mich dann total intensiv dran erinner.“

Im Verlauf der erwähnten Sequenz findet Monika ins Erzählen, wenngleich sie sich durch längere Pausen wieder unterbricht. Die nun erfolgende Erzählauforderung des Interviewers provoziert eine längere Narration über eine scheiternde Leseerfahrung. Im Zentrum steht die Metapher der „Fesselung“, die Monika mit einem Weil-Motiv verbindet: Das Buch hat „verloren“ (sie liest es nicht mehr weiter), weil es nicht „fesselt“. Wie so oft im Interview, verbirgt Monika auch hier das Weil-Motiv in einer Wenn-dann-Konstruktion. Recht verstanden, ersetzt sie jedoch eine eigentlich kausale Verknüpfung durch eine konditionale, um damit eine gewisse Allgemeingültigkeit zu beanspruchen und die Subjektivität ihrer Aussage ins Objektive zu erweitern, um sie so zu legitimieren. Dieses sprachliche Muster taucht im Folgenden mehrfach auf. So liest sich Monikas Äußerung als Quasi-Gesetzmäßigkeit, die sie dann auch nicht in der ersten Person beschreibt, sondern in der unpersönlichen zweiten Person, die eigentlich das „man“ ersetzt: „Also das is, wenn dich das Buch nicht von Anfang an irgendwie fesselt, dann hat das eigentlich auch schon verloren.“ Selbstverständlich besteht die in Monikas Äußerung unterstellte Allgemeingültigkeit nicht, da Monika aus ihrer subjektiven Leseerfahrung eine im streng logischen Sinne unzulässige Gesetzmäßigkeit hypostasiert. Sprachlogisch korrekt (und eigentlich auch gemeint) ist die Kausalverknüpfung: Sie liest das Buch nicht weiter, weil es sie nicht fesselt.

Monika bezieht sich auf ein konkretes Beispiel, nämlich *Stein und Flöte*, ein „richtig dicker Schinken“, den sie las, weil sie dachte, „komm, jetzt liestes wenigstens einmal durch“. In diesem Weil-Motiv fehlt die eigentliche Begründung, die vielmehr in der Tatsache des voluminösen Seitenumfanges zu suchen ist. Aus diesem Grund fügt Monika auch sogleich die Einschränkung an: „aber das war dann so eher ne Quälerei“. Die folgende zentrale Passage beinhaltet dann eine Definition dessen, was für Monika zum Lesen motiviert. Wie im bereits geschilderten Fall, nutzt Monika auch hier konditionale Verknüpfungen, die eigentlich kausale sind. Umgestellt lauten die Weil-Motive dann: Sie liest ein Buch mit Begeisterung 1. weil es spannend ist; 2. weil es aus der Ich-Perspektive geschrieben ist; 3. weil es zwei Erzählstränge aufweist, einer um den Protagonisten und einer um den Antagonisten; 4. weil es sehr traurig ist; 5. weil sie sich in die Situation einfühlen kann. Besonders das vierte Weil-Motiv erfährt in der Folge eine Steigerung: „Ja so zum, ja, das ist dann so schön auch zum Teil, und dass

man heulen muss, oder so traurig, dass man heulen muss.“ Das vierte und das fünfte Weil-Motiv beziehen sich auf das Genre Liebesroman; als konkretes Beispiel nennt Monika *PS Ich liebe dich*.

Im letzten Teil des Interviewauszugs geht Monika auf ihr Kaufverhalten ein. Ihr gefällt ein Buch in der Auslage, weil sie viel nach dem Design des „Covers“ urteilt, so leitet sie diesen Passus mit einem expliziten Weil-Motiv ein. Sie will ein Buch nicht (kaufen oder lesen, das Verb fehlt), weil sie das „Cover“ nicht „anspricht“. Gemeint ist vermutlich „anspricht“; dennoch erscheint die Steigerung von „ansprechen“ zu „anspringen“ aussagekräftig, wenn man Monikas folgende Aussagen hinzunimmt. Denn nun beschreibt sie, welche Buchumschläge sie bevorzugt: farbintensiv, amerikanisch, glitzernd. Auch hier findet sich ein Weil-Motiv: Sie greift nach Büchern mit solchen „Covern“, weil sie glitzern und deshalb auffallen. Zwei weitere implizite Weil-Motive sind in die folgende Argumentation um das Buchcover herum eingearbeitet: Weil das „Cover“ langweilig ist, glaubt Monika nicht, dass das Buch interessant sein könnte. Ferner reizen sie die Romane Mankells nicht, weil eben die Buchumschläge „total langweilig“ aussehen. Die Argumentation um die Buchumschläge erstreckt sich im Transkript über 20 Zeilen und nimmt anteilmäßig den größten Umfang im Auszug an, wenn man mit anderen Themen vergleicht, die Monika anspricht. Dieser Sachverhalt ist besonders in einer schwankenden und sprunghaften Argumentation begründet, die fortwährend eine mögliche Kritik an Monikas Einstellung dem Buchkauf gegenüber vorwegnimmt und ihr Kaufverhalten rechtfertigt. So will sie ihre Kritik an den „total langweiligen“ Buchumschlägen nicht als „böswillig“ verstanden wissen, nur als Kritik an einer aus ihrer Sicht ungeschickten Verkaufsstrategie des Verlags. Sie erwähnt, dass sie sich bewusst ist, dass das „amerikanische Cover“ eine reine „Werbemaßnahme“ darstellt – die in ihrem Fall trotz dieses Bewusstseins funktioniert. So bezeichnet sie abschließend ihre eigene Einstellung als „sehr oberflächlich“, da es ihr kaum um Inhalte geht. Aber: „Trotzdem, das muss mich irgendwie ansprechen.“

2. Berücksichtigung der polythetischen Perspektive. In rein quantitativer Hinsicht finden sich Häufungen der Da-/Weil-Motive in Monikas Interview in drei Kontexten: dem lebensbiographischen Zusammenhang, dem Leseverhalten im engeren Sinne und den mit dem Lesen zusammenhängenden sozialen Normen. Solche Häufungen der Da-/Weil-Motive indizieren Kernaspekte einer Narration, denn Da-/Weil-Motive verwendet der Sprecher, um sein erzähltes Verhalten aus heutiger Sicht zu perspektivieren. Dabei geht es dem Sprecher um die Konstruktion eines weiteren Zusammenhangs, d.h. um das Bemühen, die erinnerte singuläre Situation in einen sinnstiftenden Kontext zu bringen. Um die Relevanz der erinnerten singulären Situation herauszustreichen, nutzt der Sprecher eine kausale Verknüpfung, die die Signifikanz der Einzelsituation argumentativ belegt. Auch konsekutive oder finale Verknüpfungen sind aufschlussreich, denn sie weisen auf ein ähnliches Konstruktionsmuster hin: Das erinnerte Verhalten wird in einen teleologischen Zusammenhang (eine Zweck-Mittel-Relation) gebracht, um die Funktionalität des erinnerten Verhaltens zu akzentuieren und damit wiederum eine in sich schlüssige Lebensgeschichte zu präsentieren. In Monikas Fall stehen die drei auf solche Weise eruierten Kernaspekte – Lebensbiographie, Leseverhalten und soziale Normen – in einem engen Zusammenhang, wobei das Lesen vor allem ein Pro-

dukt des biographischen Erlebens ist. Die enge Verflechtung des Lesens mit dem Leben teilt Monika mit den meisten habitualisierten Lesern, jedoch weniger mit den in den Kapiteln 5 und 6 präsentierten LeserInnen, bei denen andere Einflüsse wie die soziale Norm oder die mediale Umgebung prägender für das individuelle Leseverhalten waren. Folglich verknüpft Monika das Lesen nicht mit Aufstiegs- oder Bildungserwartungen, auch nicht mit der Hoffnung auf Wissenszuwachs. Wird das Lesen in solche Zusammenhänge eingebettet, nimmt das institutionalisierte Lesen in Schule und Universität meist einen großen Raum innerhalb der Narration ein. Dies ist bei Monika ganz und gar nicht der Fall, im Gegenteil: Die auffälligste Leerstelle des Interviews besteht in der Auslassung des schulischen und universitären Zusammenhangs. Ebenso erwähnt sie an keiner Stelle Funktionen des Lesens wie Bildungszuwachs oder Kompetenzschulung. Dieser Sachverhalt erscheint umso signifikanter, als dass das Interview in einem universitären Kontext geführt wurde, denn der Kontakt mit Monika kam über eine Vorlesung zustande. Es fehlt im Interview jedoch die typische Abgrenzung des privaten vom wissenschaftlichen Lesen ebenso, wie auch das Lesen im Deutschunterricht nur auf eine direkte Nachfrage hin (und auch dann nur zögerlich) Eingang findet. Monikas Lesen ist ganz und gar außerhalb des institutionalisierten Lesens verortet. Die Gründe dafür zeigen sich bei einer Betrachtung der drei Kernaspekte des Interviews.

Der lebensbiographische Zusammenhang. Bereits die frühkindliche Leseinitiation – die Vorlesesituation mit dem Vater – weist auf die Prädominanz des Erlebens hin. Monika trennt im ersten Abschnitt des Interviews die „sehr einprägsame“ Vorlesesituation vom sonstigen kindlichen Lesen deutlich ab. Markierungen für die Separierung und Differenzierung finden sich in sprachlicher Hinsicht in Formulierungen wie „dann hab ich natürlich [...] auch viele Bücher gehabt“, „oder aber auch... ja, typische Kinderbücher, die man so hat“, „Was gibt’s denn da noch?“, „Irgendwelche Tierbücher“ und „irgendwas mit kleinen Mäusen“. Im Gegensatz zu der Einzigartigkeit der Vorlesesituation erscheint der Buchbesitz alltäglich, kaum erwähnenswert. Monika bemüht sich nicht um eine Konkretisierung der Inhalte, sie weist den erinnerten Büchern rasch eine Gattungsbezeichnung zu und stellt sie in einen typisierenden und darum gerade nicht einzigartigen Zusammenhang. Wie bereits in anderen Interviews, dienen auch hier Adverbien und Pronomina in der Zusammensetzung mit „irgend“ der Abwertung, indem Monika mit ihrer Hilfe Gleichgültigkeit verbalisiert. Auch die Prädikatlosigkeit im letzten Abschnitt ist auffällig, denn die Vorlesesituation wird im Gegensatz dazu in ganzen Sätzen geschildert. Die Vorlesesituation wartet mit dem Gebrauch von insgesamt fünf Pronomina der ersten Person auf, während der zweite Teil des ersten Abschnitts nur ein solches aufweist. Diese sprachlichen Besonderheiten beweisen die besondere Relevanz der Vorlesesituation, in der es Monika weniger um die Inhalte des Gelesenen geht. Der Vater liest aus einem „Märchenbuch“, sie kann sich jedoch „an nichts Genaueres“ erinnern. Erstaunlicherweise taucht das „Märchenbuch“ dann noch einmal im zweiten Teil auf, dieses Mal aber in Zusammenhang einer Aufzählung von Gattungen und Titeln, die eher Monikas Gleichgültigkeit zeigen. Es stellt sich an dieser Stelle folglich die Frage, was denn so „sehr einprägsam“ an der Vorlesesituation war. Bereits das Interview mit Jennifer (Kapitel 5.2.) zeigte einen ähnlich gelagerten Fall, wobei Jennifer allerdings explizierte, dass das Faszinosum besonders in der Stimme der Mutter zu suchen war. In Monikas Fall ist es nun der Vater, den Monika

hier mit dem Kosewort „Papa“ einführt. Die Koseform ist insofern bedeutsam, als dass nur der Vater mit Kosenamen bezeichnet wird, von der Mutter hingegen eher distanziiert nur als „meine Mutter“ gesprochen wird. In diesem Zusammenhang erscheint der Versprecher „im Bu, äh so im Bett“ vielleicht doch bedeutsamer als auf den ersten Blick: „Buch“ und „Bett“ werden innerhalb des Versprechers austauschbar und stehen so in einem engen assoziativen Zusammenhang.

Das unpersönliche „man“ taucht bereits – wie in nahezu allen Interviews – im ersten Abschnitt zum Zwecke der Distanzierung auf; der zweite Abschnitt (nach der ersten Selbstunterbrechung) macht extensiven Gebrauch vom „man“. Auch das Attribut „typisch“ nutzt Monika wiederholt, um sich vom kindlichen Lesen und den altergemäßen Stoffen (Pferdebücher, Mädchenbücher) zu distanzieren. Erst der dritte Abschnitt, der mit der zeitlichen Markierung „in der Pubertät“ eingeleitet wird, greift das Thema des lebensbiographischen Zusammenhangs wieder auf. Dieser Abschnitt erscheint vor dem Hintergrund der in ihm enthaltenen Widersprüche zentral. Das kausallogische Problem des inkonsistenten Weil-Motivs wurde bereits oben thematisiert und auf das Fehlen von Zwischengliedern zurückgeführt. Monika scheint an dieser Stelle dem Detaillierungszwang der mündlichen Erzählung nicht stattzugeben, worauf auch noch der zweite Widerspruch hinweist: Trotz der eindeutigen zeitlichen Markierung „in der Pubertät“ schließt sie den Absatz mit „Aber ich kann das überhaupt nicht mehr zeitlich einordnen.“ Das in diesem Satz pronominal gebrauchte „das“ erscheint bezuglos; in grammatischer Hinsicht ist offensichtlich die Lektüre der Ratgeber gemeint, die sie allerdings zuvor als pubertäres Lesen bezeichnet hat. In diesen dritten Abschnitt fällt nun auch der Gebrauch der – im Vergleich zu „Papa“ – eher distanzierenden Bezeichnung „meine Mutter“. Die leise Abwertung der Ratgeberliteratur geschieht durch die Attribuierungen „so ungefähr“ und „solche Sachen“, die wie im Fall des „irgend“ den Gegenstand Ratgeber in einen gleichgültigen und typisierenden Zusammenhang stellen. Der Fehlgebrauch des Begriffs „Galgenhumor“ – es handelt sich ja ganz und gar nicht um komische Gegenstände – indiziert die von Monika nicht ausgesprochenen, möglichen lebensbiographischen Zusammenhänge. Im Hintergrund steht eventuell eine Krise in der Beziehung der Eltern, vielleicht eine Trennung, die möglicherweise den Monika emotional nahe stehenden Vater aus ihrem Leben entfernt. Darauf deuten besonders die Buchtitel hin, die Monika entweder heimlich oder auf Veranlassung der Mutter hin liest: „die Frauen gegen den Mann so ungefähr. Oder, was macht die Frau, wenn se vom Mann verlassen worden is, und solche Sachen, wie setzt se sich trotzdem durch?“ Die Lektüre könnte also der Verarbeitung der Krise gedient haben.

Der auf die vierte Selbstunterbrechung folgende Abschnitt setzt den lebensbiographischen Zusammenhang fort und kann die bisherigen Analysen bestätigen. Die Frage des Interviewers nach einer besonderen Lesesituation, die bis heute als wichtig erinnert wird, beantwortet Monika recht schnell nach kurzem Überlegen. Die offensichtliche Analogie zur Leseinitiation im frühkindlichen Alter mag rechtfertigen, hier von einer Fortsetzung, einer Art „zweitem Teil“ der Leseinitiation zu sprechen. Wieder steht der Vater im Mittelpunkt, und wieder geht es um eine intensive Leseerfahrung, die „bei meim Papa aufm Balkon immer, in der Sonne“ stattfand. Wenn Monika über intensive Leseerfahrungen mit erzählenden Texten berichtet, geschieht dies in der konnotativen Nähe zum Vater. Die intensive Leseerfahrung belegt sie durch den Gebrauch der in

vielen Interviews genutzten Metapher des „Verschlingens“. Sie liest das Buch *Rote Sonne, schwarzes Land* gleich mehrfach. Die Intensität der Leseerfahrung ist in zweierlei Hinsicht an biographische Elemente gekoppelt. Zum einen goutiert Monika die Lektüre, weil sie selbst schon einmal in Afrika war, zum anderen situiert sie die Leseerfahrung explizit im Kontext der adoleszenten Ablösung von Elternhaus und Schule, die vielleicht auch mit einer Neubewertung der elterlichen Rollen einhergeht. Trennung und (Auf)Bruch bilden also den lebensbiographischen Zusammenhang, in dem Monika Leseerfahrungen macht, die sie entweder abwertet (die Ratgeber) oder aufwertet (der Afrika-Roman). Blickt man ferner auf die oben erwähnte Assoziationskette Sommer – Sonne – Afrika – (Urlaub) und stellt sie in einen Zusammenhang mit der frühkindlichen Leseinitiation, wird rasch das tertium comparationis der situativen Erinnerung um das als angenehm empfundene Leseerlebnis herum deutlich: Es ist die (körperliche, klimatische) Wärme, die alle diese Erfahrungen gemeinsam haben. Monika akzentuiert diesen Sachverhalt auch im weiteren Verlauf des Interviews:

M: Ähm... [überlegt kurz] Ja, klar. Also, wenn ich abends lese, les ich im Bett, vorm Schlafen, solange bis ich müde bin. Ähm, im Sommer lese ich dann immer gern im Garten, beim Sonnenbaden sozusagen. Da kann ich dann auch den ganzen Tag lesen, das macht mich dann auch nicht müde. (Monika 8, 13 ff.)

In dieser Passage geht es um das aktuelle Leseverhalten in Situationen; Monika antwortet hier auf eine Frage zur Art des Umgangs mit dem Buch. Es wird deutlich, dass die aus den Leseinitiationen hervorgehenden Leseerfahrungen kontinuierlich und beständig sind. Monika versucht sie immer wieder in ihrem Lesen zu restituieren. Zwar fällt ihr in der Folge noch das Lesen im Zug ein, jedoch bilden das Lesen im Bett und im Garten in der Sonne die beiden zentralen Erinnerungen, die offensichtlich an die Leseinitiationen anschließen. Beiden Situationen gemeinsam ist die körperliche Wärme im Bett bzw. in der Sonne. Auch das Element der Müdigkeit taucht auf, das den Lesevorgang beendet. Der Schlaf ist gewissermaßen Grenze *und* Fortsetzung des Lesens insofern, als dass das Schlafen beim Lesen bereits simuliert wird: Monika liest im Liegen, es ist warm und sie kehrt sich ab vom realen Leben, indem sie sich in eine fiktive Welt und fiktive Gestalten hineinversetzt.⁵ Dieser Befund ist nun in ein Verhältnis zu setzen mit der Tatsache, dass Monikas Leseerinnerungen in Situationen von Trennung und (Auf)Bruch besonders intensiv sind. Der Schluss liegt nahe, dass Monikas Lesen auch eine eskapistische Funktion hat, dass es also eine als bedrückend oder unsicher empfundene Gegenwartigkeit durch eine geeignete Wahl von Lesestoff und Lesesituation kompensiert. Um diesen Schluss zu prüfen, ist zunächst eine nähere Betrachtung des Interviews unter polythetischer Perspektive notwendig.

Das Leseverhalten. Für Monikas Selbstbeschreibung ihres Leseverhaltens ist besonders der Abschnitt nach der ersten Interviewerfrage nach konkreten Situationen von Bedeutung. Dieser Abschnitt entspricht dem letzten Teil des abgedruckten Interviewauszugs. In sprachlicher und argumentativer Hinsicht erscheint der Abschnitt besonders interessant, da hier sowohl Metaphern als auch Da-/Weil-Motive in seltener Häu-

⁵ vgl. im Folgenden zu ihrem konkreten Leseverhalten

fung zu finden sind. Monika beschreibt ihre Vorzüge bezüglich des Lesestoffs recht detailliert und nutzt dabei Termini der literaturwissenschaftlichen Analyse, die ihr wahrscheinlich vom Literaturunterricht her bekannt sind: „Ich-Perspektive“, „Antagonist“. Sie nutzt diese Begriffe ebenso wie die aus der Alltagsbeschreibung von Lesestoffen stammenden („Spannung“, „fesseln“, „Schinken“, „reinfühlen“), um Inhalte und Stoffe des Gelesenen zu spezifizieren und im Hinblick auf ihre persönlichen Vorlieben zu bewerten. Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts (etwa bis zum Ende des abgedruckten Auszugs) geht sie dann ausführlich auf die äußere Gestaltung (Layout) der von ihr präferierten Bücher ein. Erstaunlicherweise hat die Erzählung, die sich mit Format und Layout befasst, den gleichen Umfang wie die, die sich mit den Inhalten befasst. Aus der rein quantitativen Äquivalenz ist nun nicht der Schluss der Gleichwertigkeit von Aussehen und Inhalt zu ziehen, dennoch finden sich im zweiten Teil (4, 7 ff.) Aussagen, die nahe legen, dass das äußere Erscheinungsbild des Buches für Monikas Leseverhalten sehr bestimmend ist. Betrachtet man die Gelenkstelle von Monikas Ausführungen zum Inhalt und dann zum Layout, fällt auf, dass man hier ein explizites Weil-Motiv vorfindet: „Weil ich auch viel nach Buchcovern geh.“ Begibt man sich auf die Suche nach der Wirkung (also dem Hauptsatz) des Kausalgefüges, kann man folgende Relation konstruieren: Es fällt mir schwer, geeignete Bücher zu finden, weil ich viel nach Covern gehe. Offensichtlich betont Monika also bereits mit diesem einleitenden Kausalnexus die besondere Rolle des äußeren Erscheinungsbildes für ihre Buchwahl.

Zunächst jedoch zurück zu den Inhalten der von ihr bevorzugten Lesestoffe. Wie oben bereits vermerkt, erwähnt Monika Items für ihre Vorlieben in Form von Konditionalgefügen, die im eigentlichen Sinne Kausalitäten formulieren. Somit gibt sie ihre persönlichen Vorlieben zum Zwecke der Legitimierung in Form von allgemeinen Gesetzen an. Das erste Item ist das der Spannung. In diesem Kontext steht die Metapher des „Fesseln“, mit der Monika ihre enge emotionale Bindung an die spannende Geschichte bildlich ausdrückt. Das zweite Item ist das der Ich-Perspektive, das in Verbindung mit dem dritten Item auftaucht. Dieses dritte Item beschreibt Monika wiederum mit Hilfe einer Metapher: Der „Wettlauf“ zwischen Protagonist und Antagonist sollte „parallel geschaltet“ werden. Sie meint eventuell eine Verschachtelung zweier Handlungsebenen, die mit Perspektivenwechsel und Ortswechsel einhergehen kann. Die drei bislang erwähnten Items sind Charakteristika besonders moderner Bestsellerliteratur mit Kriminal- oder Thrillerelementen. Besonders das dritte Item weist auf den filmischen Ursprung solcher Schreibweisen hin. Neben diesen Gattungen ist es vor allem die Liebesgeschichte, die Monika interessiert. In diesem Zusammenhang erwähnt sie das nächste Item, nämlich die Traurigkeit, und setzt die Schönheit des Textes mit seiner Traurigkeit gleich. *PS Ich liebe dich* heißt der Roman, den sie favorisiert, weil der so traurig ist, dass sie „heulen muss“. Das fünfte Item fasst recht verstanden die anderen zusammen: Man muss sich „total gut in die Situation reinfühlen“ können. Empathie und Identifikation sind für Monika zentral, das betont sie auch weiter oben: „Und man sich dann so wieder findet, und. Man das dann nachvollziehen kann... mhm...“ Es scheint kein Zufall, dass Monika das Verb „reinfühlen“ statt „reindenken“ verwendet, denn ihr geht es tatsächlich um emotionale Komponenten, um das Nachempfinden

der Gefühle der Protagonisten, nicht um den rationalen Nachvollzug der Textelemente, der Handlungslogik oder um ein kritisches Hinterfragen.⁶

Auch der weitere Verlauf des Interviews bestätigt die Prädominanz des Spannungselementes und des „Reinfühlens“ bei Monikas Textrezeption. Auf die Nachfrage hin, ob sie auch einmal etwas überspringt beim Lesen, antwortet sie:

M: Mhm. Ne! Also, das würd ich auch niemals machen, ich würd niemals die letzte Seite vorher lesen, weil ähm, das würde ja die Spannung nehmen. Je nachdem, wie das Buch halt endet, man weiß es ja nich. Das ist aber bei mir bei allen so, ich möchte auch bei Filmen nich wissen, wie se ausgehn. Also ich kann mir gerne, wenn ich auch bei Büchern, wenn ich weiß wies, wie se ausgehen, und das war total gut beschrieben oder so, dann les ichs mir auch noch ma durch, obwohl ich weiß, wies ausgeht, weil dann kann man das nochma unter nem ganz andern Gesichtspunkt lesen. Dann merkt man so, ahh, wie geschickt. [„Mhm“ im Hintergrund] Diese Verknüpfungen, die man vorher gar nich so wahrnimmt. Oder dann irgendwelche Anspielungen, die man vorher nich verstanden hat oder so. Dann kann man das Buch einmal lesen, weil's spannend is, der Geschichte wegen, und beim zweiten Mal kann mans dann lesen, boah, boah Wahnsinn, wie hat der das geschrieben, oder, wie hängt das zusammen und so. [„Mhm“ im Hintergrund] A-ber ich würd das nich beim, vorn ersten Lesen, würd ichs nich wissen wollen. [Kurze Pause; lacht einmal leise auf; räuspert sich] (Monika 9, 1 ff.)

Monika erscheint nicht als eine Leserin rein trivialer Stoffe mit ausschließlichen Lese-strategien auf inhaltlicher Ebene, die dann entlastende Funktion hätten. Sie ist gleichermaßen auch eine „ästhetische“ Leserin, wenn man darunter den Sinn für das Erzählen, das „Gemachtsein“ oder das „Wie“ des Textes verstehen will. Diesen Sachverhalt betont sie bereits im Kontext ihrer zweiten Leseinitiation: „Weil das einfach so wahnsinnig schön geschrieben ist“. In der oben zitierten Passage ordnet sie jedoch das ästhetische Lesen dem inhalts- und spannungsorientierten Lesen unter, was angesichts der bislang bekannten Vorlieben und Lesestrategien Monikas nicht überraschend ist. Ihre Präferenzen in inhaltlicher Hinsicht spiegeln sich auch in ihren Buchauswahlstrategien, bei denen sie in erster Linie vom Layout, vom „Buchcover“ ausgeht. Wie bereits erwähnt, begründet Monika die Schwierigkeiten der Buchauswahl mit eben dieser Orientierung am „Cover“. Ihre diesbezüglicher Rigorismus äußert sich in Ausschließungsverfahren: Wenn der Buchumschlag ihren ästhetischen Maßstäben nicht genügt, nimmt sie das Buch nicht, es sei denn, sie kennt den Autor bereits und schätzt seine Texte. Ihre Vorlieben für die Buchgestaltung entsprechen ihren inhaltlichen Präferenzen im Bereich der Bestseller-Literatur; so wählt sie „amerikanische“, „glitzernde“ Umschläge. Monikas Rigorismus zeigt sich vor allem in der Ablehnung der Kriminal-

⁶ vgl. zu diesen Verben auch das Interview mit Peter in Kap. 6.1.

romane Mankells, die sie – obwohl sie eigentlich in inhaltlicher Hinsicht ihren Vorlieben entsprechen – nicht liest, weil die Umschläge „total langweilig“ aussehen.⁷

Die sozialen Normen. Der letzte Abschnitt, in dem es Monika um die Buchumschläge geht, ist auch deshalb so umfangreich, weil es hier an mehreren Stellen zu Selbstrechtfertigungen kommt. Im eigentlichen Sinne erzählt Monika hier also nicht, sie beschreibt vielmehr ihr aktuelles Leseverhalten und umstellt diese Beschreibungen mit argumentativen Einlassungen. Ein Blick auf ihre Argumentationen zeigt, dass hier viel mehr als an anderen Stellen des Interviews die Rolle und Funktion der Literatur in sozialer Hinsicht einbezogen wird. Bücher sind in Monikas Wahrnehmung an solchen Stellen des Interviews nicht mehr nur individuelles Vergnügen und Unterhaltung, sie sind eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext und damit von Normierungen umstellt. Besonders in den folgenden Äußerungen Monikas werden die Einflüsse von Normierungen, mit denen sie sich auseinandersetzt, deutlich: „Nicht böswillig, aber man sieht ja dann auch nicht. Das ist dann natürlich ne, Werbe-, Werbemaßnahme oder so, aber. [...] Find ich doch, dass müsst ich auch schön machen find ich. Das ist sehr oberflächlich dann in dem in dem Sinne, aber ähm. Trotzdem, das muss mich irgendwie ansprechen.“ Monika etabliert hier eine Basisopposition zwischen Marktökonomie und literarisch-ästhetischem Wert, wobei der Wert des Buches vor allem in der Selbstbeschreibung „oberflächlich“ verankert ist. Monika empfindet ihre Auswahlstrategien als „oberflächlich“, kann jedoch nicht exakt beschreiben, was sie denn unter „oberflächlich“ versteht: „in dem in dem Sinne, aber ähm“. Sie unterbricht sich bei dem Versuch zu klären, in welchem Sinne das Etikett „oberflächlich“ zu verstehen ist. Das Etikett „oberflächlich“ taucht noch an anderer Stelle im Interview auf, dort allerdings im Sinne eines Argumentes für Monikas persönliches Leseverhalten: „Also ----- ja, nichts, was halt zu oberflächlich is, oder so. [„Mhm“ im Hintergrund] Also [leise ausgesprochen], das find ich schon wichtig.“ Das Attribut „oberflächlich“ wird hier um den Partikel „halt“ und das Adverb „zu“ ergänzt, was die Aussage „oberflächlich“ in einen weiteren Kontext stellt. Das Adverb deutet zunächst darauf hin, dass Monika zwar in ihrer Selbstwahrnehmung „oberflächliche“ Stoffe zulässt, wenn diese jedoch allzu trivial werden, lehnt sie sie ab. Der Partikel kann andeuten, dass Monika sich mit der Einschätzung schwer tut, dass sie diese relativieren möchte oder zumindest zögert sie auszusprechen. Die Vielfalt an grammatischen Funktionen, die Partikel einnehmen können, macht eine eindeutige Analyse nicht möglich. Es wird allerdings deutlich, dass für Monika das Etikett „oberflächlich“ mit großen semantischen Unsicherheiten besetzt ist. Sie verwendet es nur zögerlich, versucht abzuschwächen und gerät innerhalb des Interviews in Widersprüche, indem sie das Etikett einmal verwendet, um ihre Lesestrategie aufzuwerten, ein anderes Mal, um ein kritisches Gegenargument vorwegzunehmen, ihr Lesen also abzuwerten. Die Tatsache, dass Monika die nachträgliche Akzentuierung ihrer Aussage („das find ich schon wichtig“) leise ausspricht, zeigt einmal mehr ihre Unsicherheit im Umgang mit dem Etikett „oberflächlich“. Eventuell

⁷ Hier könnten allerdings auch formal-inhaltliche Gründe eine Rolle spielen, denn die Romane Mankells sind im Gegensatz zur Bestseller-Literatur häufig komplex aufgebaut und entsprechen kaum den von Monika genannten Kriterien für von ihr goutierte Literatur.

ist sie sich der Relativität einer solchen Zuschreibung bewusst und nicht sicher, wie ihr Leseverhalten von anderen (also auch: dem Interviewer!) bewertet werden kann.

Letztlich bleibt sie im Zwiespalt: Sie goutiert die Oberflächenreize der „Werbeaufnahme“ (die glitzernden Umschläge) und richtet ihre Buchauswahl danach aus, weiß jedoch um das Prekäre ihres Vorgehens hinsichtlich der literarischen Inhalte. Ihre abschließende Selbstrechtfertigung („Trotzdem, das muss mich irgendwie ansprechen“) wird daher aus einer defensiven Haltung heraus gesprochen. Die Konjunktion „trotzdem“ wird genutzt, um die bestehende Aussage zum literarischen Wert um eine subjektivistische Wertung zu ergänzen. Letztlich also schließt sich Monika der Verkaufsstrategie an, weil sie ihren persönlichen Vorlieben entspricht. Die literarisch-ästhetische Wertung eines Buches entstammt scheinbar Kontexten, die für Monikas Lesen nicht bestimmend sind, denn sie setzt sich ohne weiteres über die Perspektive einer inhaltlichen Bewertung mit dem Hinweis auf die eigenen subjektiven Bewertungsmaßstäbe hinweg.

Auf der Suche nach Gründen für das Hinwegsetzen über institutionell verankerte, Objektivität beanspruchende Bewertungsmaßstäbe fällt zunächst die bereits zu Beginn erwähnte Leerstelle des Interviews ins Auge: Monika ignoriert das Lesen in der Schule und der Universität, obwohl sie sich in einem Lebensabschnitt befindet, in dem gerade diese Institutionen eine gravierende Bedeutung für das individuelle Lesen entfalten.⁸ Die Nachfrage nach dem Lesen im Deutschunterricht zeigt dann auch die teils ernüchternden Erfahrungen, die Monika mit dem institutionell verankerten Lesen gemacht hat:

I: Äh. Sie ham mir gar nichts über die Schule erzählt.

M: Über die Schule?

I: Ja, da spielt das Lesen ja auch ne große Rolle. [Satz wird betont]

M: Ja stimmt. Besonders im Deutschunterricht, wenn man immer gezwungen wird, so viele Lektüren zu lesen. Wovon ich immer so voll den Inhalt wieder vergesse. [Leichtes Auflachen im Hintergrund] Also ich hab, ich hab die auch alle noch zu Hause stehen, diese ganzen kleinen Reclam-Heftchen. In gelb, und weiß ich rot und lila und so. Ja, stimmt. Die ham wir auch alle lesen müssen. Also ----- ja. Das sind halt so typische Schulbücher, die liest man so im privaten Leben ja eigentlich nich. [„Mhm“ im Hintergrund] Obwohl es immer son paar Bücher jetzt auch gibt, oder immer noch gibt, wo ich denk, ach, die würdste vielleicht auch gerne ma privat lesen, weil viele Leute dadrüber gesprochen ham so. Weiß ich nich, Besuch der alten Dame, oder. Das Parfum, oder so. Das ham halt dann andre Kurse gelesen, und man selber nich. [„Mhm“ im Hintergrund] [Kurze Pause; räuspert sich] Ich weiß nur, dass ich meine mündliche Prüfung hatte über. Ähm.

⁸ Monika hat soeben das Abitur abgelegt; der Eintritt ins Studium ist meist von immensen Lesekrisen gekennzeichnet, da das notwendige wissenschaftliche Lesen das Lesepensum einschränkt und im Fall geisteswissenschaftlicher Fächer das private Lesen oft als triviales Lesen erscheinen lässt. Es kommt daher in den meisten Fällen entweder zur Neuorientierung des Lesens oder zur Insistenz, um sich Refugien zu erhalten. Eine solche Insistenz ist oft von einem Relaps in kindliches Lesen (evasorisch, KJL-Stoffe, Hörspielkassetten) begleitet, um sich das emotionale Lesen erhalten zu können, das als von der Institution bedroht empfunden wird.

Wie heißt er denn? [Überlegt kurz] Von Martiné, glaub ich, ähm. Der Oberst hat niemand, der ihm schrieb. [„Mhm“ im Hintergrund] Und ich fand das Buch so doof. Wir hatten das irgendwie nur, wir hatten das irgendwie, weiß ich nicht, ne Woche bevor die Prüfung war, ham wir das noch durchgenommen, hab ich gedacht, der prüft mich garantiert nich in dem Buch. Hat der mich in dem Buch geprüft. [Leichtes Auflachen im Hintergrund] Das hats mir auch voll verleidet. [Kurzes Auflachen im Hintergrund; kurze Pause] Ja, ansonsten. Ja im Englischunterricht ham wa so Sachen wie Forrest Gump, das war ganz witzig. Oder, ja gut, Romeo und Julia, diese ganzen Shakespeare Sachen. [Räuspert sich; kurze Pause] Das, das war eigentlich is eigentlich ganz toll, weil äh privat. Macht mans ja dann doch irgendwie nich. So wirklich. [„Mhm“ im Hintergrund; kurze Pause] Obwohl ich Romeo und Julia auch gelesen hab... so. [„Privat“ im Hintergrund] Ja nich, ja nich äh, nich ss-, also de- quasi das äh Buch zum Film. [„Mhm“ im Hintergrund] Von äh, von Luhrmann [dehnt den ersten Buchstaben] (unverständlich). [„Ja!“ im Hintergrund] Genau, das hab ich gelesen privat. Ansonsten ist natürlich ne schöne [kurzes Lispern] Geschichte. Und ist eigentlich schwer verständlich.

I: Ja! Ja, ja, das das kann ich mir vorstellen. [Leichtes Auflachen; Räuspern im Hintergrund] Und äh, Deutschunterricht. Sie ha-, eine Lektüre haben Sie angesprochen. Äh [„mhm“ im Hintergrund], das war jetzt natürlich kurz vor dem Abitur. [„Ja“ im Hintergrund] Und äh, Sie haben ja dreizehn Jahre Deutschunterricht hinter Sich. [„Ja“ im Hintergrund] Erinnern Sie sich da noch an andere Sachen [Monika setzt zum Sprechen an: „Ja, un un“], Situationen auch, wo Sie mit dieser, mit diesem Buch zu Hause saßen, und wie Sie sich da gefühlt haben un.

M: Ja gut, das ist natürlich, die ganzen Bücher, die wir in der Oberstufe hatten, die ich dann. Äh, auch in dem Sommer vorm Abitur dann noch äh, noch ma durchgegangen bin, und mir Notizen gemacht hab dazu, halt für die Prüfung d ann. [„Ähh“ im Hintergrund] Aber ansonsten... ich hab die viel im Bus gelesen... so aufm Weg zum zur äh zur Schule oder zurück, oder so. Aber so speziell. Das ist halt wirklich totale Pflichtlektüre gewesen. [„Ja“ im Hintergrund] Also was was ich ganz intressant fand, war auch dann durch die Analysen ähm, war natürlich dann Faust [steigender Tonfall] ... [„Mhm“ im Hintergrund] Das war aber halt dann, war aber aber auch dann vorm Abi glaub ich. Also die ganzen andern Sachen... das wäre. Was ham wa da gelesen? [Überlegt kurz] Die Judenbuche. [„Ja“ im Hintergrund] Ham wir gelesen, ähm, im Religionsunterricht ham wir Dem Rad in die Speichen fallen gelesen... Die Räuber, ähm. Ach Gott, wahrscheinlich die ganzen typischen, die alle, die alle Schüler ein-, einmal lesen müssen. Ich weiß es gar nich. [Murmelt den Satz vor sich hin] [Kurze Pause] (Monika 5, 17 ff.)

Monikas Erzählung über den Unterricht in den Fächern Deutsch und Englisch bettet sich in das Kontinuum ihrer bisherigen Erzählung nahtlos ein. Zahlreiche Motive und Stränge werden fortgeführt und ergänzt; ihre persönlichen Vorlieben im Bereich des Lesens werden schärfer konturiert, indem sie sie vom institutionalisierten Lesen und seinen Ritualen abgrenzt. Die den vorliegenden Abschnitt bestimmende Basisopposition ist die zwischen schulischer und privater Lektüre. Der Begriff „privat“ taucht im vorliegenden Abschnitt allein viermal auf und kennzeichnet die der Schule entgegen-

gesetzte Lektüre. Überschneidungsbereiche zwischen den beiden Polen privat-schulisch gibt es kaum, denn in der Schule wird man „gezwungen“ zu lesen. Den Umfang der schulischen Lektüre kennzeichnet Monika mit „so viele Lektüren“, von denen sie „so voll den Inhalt wieder“ vergisst. Ihr Abgleiten in Umgangssprache („so voll“) ist äußerst untypisch für ihr sonstiges hochsprachliches Niveau, das sie das ganze Interview hindurch hält. Eventuell kennzeichnet bereits dieser Sachverhalt eine Form der opponierenden Widerständigkeit gegen die offizielle Sprachregelung im Deutschunterricht und gegen den institutionellen Zwang. Das Vergessen taucht als eines der Kernmotive des vorliegenden Abschnitts nicht nur einmal auf: „Ich weiß nur, dass ich meine mündliche Prüfung hatte über. Ähm. Wie heißt er denn? [Überlegt kurz] Von Martiné, glaub ich, ähm. Der Oberst hat niemand, der ihm schrieb. [„Mhm“ im Hintergrund] Und ich fand das Buch so doof.“ Offensichtlich ist der Roman *Der Oberst hat niemand, der ihm schreibt* von Gabriel Garcia Marquez gemeint. Monika erinnert nicht nur den Titel falsch, sie hat auch den Namen des Autors vergessen, obwohl dieser ein recht bekannter zeitgenössischer Schriftsteller ist, und obwohl Monika ihre mündliche Abiturprüfung zu diesem Roman von Marquez abgelegt hat. Sie bewertet den Roman dann auch abfällig als „so doof“, ebenfalls ein auffälliges Abgleiten in kinder- und jugendsprachliche Formen. Das eher kindersprachliche Moment des Attributs „doof“ kann die obige Interpretation bestätigen, dass es hier weniger um eine Bewertung, als vielmehr um den trotzigsten Widerstand gegen den Deutschunterricht geht. Die schlechte Erfahrung, die Monika offensichtlich in der Abiturprüfung Deutsch gemacht hat, kann zu ihrer negativen Einstellung gegenüber dem Fach und seinen Inhalten nicht unwesentlich beigetragen haben. Berücksichtigt man ferner die Leerstelle des Nicht-Gesagten im Interview, liegt der Schluss einer Verdrängung nahe: Negative Erfahrungen mit dem Deutschunterricht (Zwang, misstratene Prüfung) führen bei Monika zu einer Ausblendung des institutionalisierten Lesens aus ihrer Lesebiographie und zur expliziten Abwertung der Lektüren.⁹ Eventuell ist dies der weiterführende Sinn ihrer Aussage „Das hats mir auch voll verleidet.“

Die Abwertung der Lektüren zeigt sich u.a. in der Formulierung „Also ----- ja. Das sind halt so typische Schulbücher, die liest man so im privaten Leben ja eigentlich nich.“ Das Attribut „typisch“ wird hier zum Zwecke der Distanzierung eingesetzt – die Lektüren sind in Monikas Augen eben nicht auf individuelle (Lese)Bedürfnisse hin ausgerichtet; sie sind vielmehr in objektivierende Zwangsrituale eingebettet, die sich mit jeder Schülergeneration wiederholen. Auffällig ist ferner die sprachliche Entsprechung des zitierten Satzes mit dem oben diskutierten syntaktischen Muster: Wieder nutzt Monika den Partikel „halt“ und ein Adverb („so“) um ein wertendes Attribut („typisch“, oben war es „oberflächlich“) in einen bestimmten semantischen Horizont zu rücken. Der semantische Horizont offenbart sich durch eine Weglassprobe: „Das sind typische Schulbücher“ eröffnet andere Konnotationen als „Das sind halt so typische Schulbücher“. Partikel und Adverb verschärfen den semantischen Gehalt des Att-

⁹ Sogar der Umstand, dass Monika nun Medienwissenschaften studiert, könnte vor diesem Hintergrund erklärt werden. Wenn ihr Deutschunterricht den Umgang mit Medien stigmatisierte, kann die Wahl gerade eines solchen Studienfaches in Teilen als Widerstandshandlung interpretiert werden.

ributes in eine pejorative Richtung. Wenn typisch eigentlich beschreibend als „kennzeichnend, mustergültig“ genutzt wird, ist durch die Verwendung von Partikel und Adverb hier eine Stoßrichtung angezeigt, in der „typisch“ eher wertend als „nicht individualistisch“ gemeint ist. Im letzten Abschnitt findet sich das Attribut „typisch“ einmal mehr, um den Zwangszusammenhang des institutionalisierten Lesens anzudeuten und auch, um Monikas Ausführungen zum Deutschunterricht zu einer Coda kommen zu lassen: „Die Räuber, ähm. Ach Gott, wahrscheinlich die ganzen typischen, die alle, die alle Schüler ein-, einmal lesen müssen. Ich weiß es gar nicht.“ Auffällig ist neben der Verwendung des Attributs vor allem auch das Verb „müssen“, das den Zwangszusammenhang verbalisiert. Im gleichen Abschnitt spricht Monika dann auch von „totale Pflichtlektüre“, um die Abgrenzung zwischen privater und institutioneller Lektüre durch die Steigerung zu verschärfen.

Monika erwähnt mit *Besuch der alten Dame* und *Das Parfum* zwei Lektüren anderer Deutschkurse, die sie gern einmal lesen würde, jedoch hat dieser Vorsatz bislang nicht zur Umsetzung geführt. Im Schlussteil erwähnt sie den *Faust*, den sie „ganz interessant“ fand, allerdings kommt es auch hier zu einer sofortigen Einschränkung: „Also was was ich ganz intressant fand, war auch dann durch die Analysen ähm, war natürlich dann *Faust* [steigender Tonfall] ... [„Mhm“ im Hintergrund] Das war aber halt dann, war aber aber auch dann vorm Abi glaub ich.“ Die Analysen bewirkten ihr Interesse an der Lektüre, das nicht durch diese selbst hervorgerufen werden konnte. Offensichtlich war es so eher das Faszinosum des wissenschaftlich-rationalen Umgangs mit dem Text, und nicht das des Textes selbst.¹⁰ Das Adverb „natürlich“ fällt im Zusammenhang des Zitates auf: Warum ist es natürlich, dass man sich für den *Faust* interessiert? Monika appelliert implizit an das geteilte Kanonwissen und glaubt voraussetzen zu können, dass man den *Faust* als Hochwerk des deutschen Kanons nicht anders als hochwertig und interessant empfinden kann. Hier möchte sie ihren Widerstand gegen das institutionalisierte Lesen relativieren, allerdings mit Einschränkungen, denn wie bereits vermerkt, ist es mehr das Interesse an der Analyse als am Text. Die Coda des kurzen Abschnitts zum *Faust* bestätigt diese Interpretation: „Das war aber halt dann, war aber aber auch dann vorm Abi glaub ich.“ Die Häufung von Partikeln, Konjunktionen und Adverbien erscheint auffällig: Die adversative Konjunktion „aber“ (auch „aber auch“) zeigt deutlich an, dass Monika ihr Interesse am *Faust* als Sonderfall einschätzt, der vor allem auch durch die zeitliche Nähe zur bevorstehenden Prüfung ein-

¹⁰ Dies bestätigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, wenn Monika über ihre Arbeitsweise mit dem *Faust* spricht: „Aber ähm, also ich weiß nich, also zu Hause war es immer so, man liest es. Aber man liest es einfach nur. Man macht sich nich großartig Gedanken, und dann dadurch, dass der Lehrer dann halt einem dann die Fragen stellt [steigender Tonfall]. Und äh, irgendwie sagt, so jetzt guckt ma genau dahin, was findeta? Dadurch fängt man, also war das bei mir so, dadurch hab ich erst angefangen, mir wirklich dann über das, was ich da gelesen hab, Gedanken zu machen [„mhm“ im Hintergrund] und versucht zu analysieren. Also nich, nich zu Hause, sondern dann wirklich im Dialog mit dem Lehrer, und das funktionierte dann eigentlich auch ganz gut. Ist halt nur zu Hause sich dann so hinzusetzen, zu sagen, ja, ja und jetzt, joh... Ich mein, wenn man natürlich dann ne spezielle Aufgabe dazu gestellt bekommen hat. Klar, dann setzt man sich natürlich intensiver hin und überlegt und guckt und was kann man da rein interpretieren oder, wie was das gemeint oder so. Aber ansonsten eigentlich immer wirklich nur im Dialog mit den Lehrern.“ (Monika 7, 6 ff.)

treten konnte. Die Prüfung brachte eine durch Zwang hervorgerufene intensivere Beschäftigung mit der Lektüre mit sich – dafür spricht auch der Umstand, dass sich Monika in erster Linie für die rationale Analyse interessiert.

Auch ein Blick auf die von Monika beschriebenen *Lesesituationen* bestätigt die Interpretation der scharfen Trennung zwischen privatem und institutionalisiertem Lesen. Mit dem Bett und dem Sonnenbad waren zwei Lesesituationen herausgestellt worden, die sich um das Moment der körperlichen Wärme herum gruppieren. Im scharfen Gegensatz dazu betont Monika im Zusammenhang der institutionalisierten Lektüre das Lesen im Bus: „ich hab die viel im Bus gelesen“. Im weiteren Verlauf des Interviews bezeichnet sie sich als „Buskind“ (7, 4) und beschreibt, dass sie die nicht-schriftlichen Hausaufgaben auf der Fahrt zur Schule und von der Schule erledigt hat. Damit trennt sie deutlich die heimelige Situation des privaten Lesens von der institutionalisierten ab, wobei das institutionalisierte Lesen bereits in räumlicher Nähe zur Institution selbst lokalisiert ist (im Bus zur Schule, im Zug zur Universität, vgl. 8, 16).

Die von Monika aufgelisteten negativen Erfahrungen mit dem Deutschunterricht grenzt sie von den Lektüren und dem Umgang mit Literatur im Englischunterricht ab. Hier kommt es augenscheinlich zu angenehmeren Erfahrungen mit Formen von Literatur, die Monika eher schätzt, da sie mehr ihren privaten Lesegewohnheiten und –vorlieben entsprechen. Sie erwähnt zwei Titel – *Forrest Gump* und *Romeo und Julia* –, die sie gern gelesen hat: Das eine war „ganz witzig“, das andere „ganz toll“. Auf den ersten Blick haben die Lektüren keinerlei Gemeinsamkeit; Monikas Kommentare lassen dann allerdings rasch erahnen, dass die Gemeinsamkeit in der Verfilmung besteht. Der Englischunterricht ist offensichtlich vom Leitmedium Film ausgegangen und hat die Lektüren als „Buch zum Film“ präsentiert. Hier kommt es dann auch zu Überschneidungen zwischen privatem und schulischem Lesen: „Obwohl ich *Romeo und Julia* auch gelesen hab... so. [„Privat“ im Hintergrund] Ja nich, ja nich äh, nich ss-, also de- quasi das äh Buch zum Film. [„Mhm“ im Hintergrund] Von äh, von Luhrmann [dehnt den ersten Buchstaben] (unverständlich). [„Ja!“ im Hintergrund] Genau, das hab ich gelesen privat. Ansonsten ist natürlich ne schöne [kurzes Lispeln] Geschichte.“ Monikas Ausführungen verwirren sich an dieser Stelle; es wird so kaum deutlich, inwieweit *Romeo und Julia* zur Pflichtlektüre gehörte. Wahrscheinlich ist folgender Zusammenhang: In der Schule liest sie Shakespeare („schwer verständlich“, aber „ne schöne Geschichte“), zu Hause ergänzt sie diese Lektüre um das „Buch zum Film“ von Luhrmann.¹¹ Eventuell hat sie ihre Verständnisschwierigkeiten durch das Filmbuch kompensiert, um dadurch zumindest die „schöne Geschichte“ genießen zu können. Das „Buch zum Film“ reduziert Shakespeares Drama auf eine mit viel Süßlichkeit getränkte Liebesgeschichte, die in die Gegenwart übertragen wird. Zur zentralen Figur wird Leonardo di Caprio alias Romeo, der auch auf dem Cover abgebildet ist.

Im Hinblick auf die Relevanz sozialer Normen sind Monikas Ausführungen zur Differenz des Shakespeareschen Originals und der trivialen Adaption aufschlussreich. Sie

¹¹ Es handelt sich dabei um eine Nacherzählung des Originals von Leon Garfield nach der Vorlage des Drehbuchs zu Luhrmanns *Romeo und Julia*. Vgl. Leon Garfield, Baz Luhrmann: *Romeo und Julia. Das Buch zum Film*, Frankfurt a.M. 2002

würde das Original privat nicht lesen, erwähnt sie, schwächt dann aber ab: „[nicht] so wirklich“. Damit eröffnet sie sich in sprachlicher Hinsicht zumindest die Möglichkeit, es doch gelesen zu haben. Folgerichtig fährt sie fort: „Obwohl ich Romeo und Julia auch gelesen hab... so.“ Damit suggeriert sie, das Original gelesen zu haben; der folgende Satz weist die oben erwähnte syntaktisch-semantische Verwirrung auf: „Ja nich, ja nich äh, nich ss-, also de- quasi das äh Buch zum Film. [,„Mhm“ im Hintergrund] Von äh, von Luhrmann“. Offensichtlich bemerkt Monika die fehlgeleitete Referenz (der Hörer muss davon ausgehen, sie hätte Shakespeare gelesen) und greift korrigierend ein. Warum jedoch die Unsicherheit in der Formulierung, die Aposiopesen, Wiederholungen, Abtönpartikel und Modalpartikel? Entweder ist die Häufung an sprachlichen Mitteln, die die Uneindeutigkeit der Aussage noch maximieren, dadurch zu erklären, dass Monika auf der Suche nach einer möglichst exakten Differenzierung der zwei Texte ist, jedoch nicht die richtigen Worte findet, oder an dieser Stelle ist der Einfluss sozialer Normen spürbar. Im letzteren Fall wäre Monika sich bewusst, dass sie durch die Erwähnung des „Buch zum Film“ zugäbe, die Trivialekultur zu bevorzugen. Die syntaktisch-semantische Uneindeutigkeit wäre also dann auf den Umstand eines versuchten Zeitgewinns zurückzuführen, um einen Ausweg aus dem Zwiespalt zu finden. Es ist allerdings kaum entscheidbar, welche Möglichkeit die wahrscheinlichere ist, zumal der nächste Satz eine Bestätigung der geglückten Referenz aufweist: „Genau, das hab ich gelesen privat.“

Monikas Orientierung am Film erscheint plausibel, wenn man ihre Ausführungen zu ihren Fernsehgewohnheiten im weiteren Verlauf des Interviews konsultiert (vgl. 10, 3 ff.). Obwohl sie negiert, regelmäßig fernzusehen, kommt es rasch zu einer Fülle an Nennungen von Sendungen. Sie hat in vielen Bereichen des Nachmittagsangebots sehr gute Kenntnisse über Inhalte und Sendeplätze der von ihr bevorzugten Formate, vor allem sind dies Sitcoms. Ihre Hausarbeit schreibt sie „über Talkshows“ (11, 30), weil sie die früher regelmäßig gesehen hat. So kann sie sich selbst „da son bisschen analysieren“ (11, 31). Ihr vorrangiges Interesse beim Fernsehen ist „Entspannung“, aber auch die „Identifikationsfiguren“, „die man selbst im Freundeskreis haben könnte“ (11, 22) stehen im Zentrum. Das Fernsehen scheint also eine recht große Rolle in Monikas Medienverhalten zu spielen, und die oben erwähnte Orientierung am Leitmedium Film ist zumindest für einzelne Bereiche des Lesens durchaus plausibel.

3. *Sinnschließung*. Monika präsentiert sich als eine habitualisierte Leserin, die viel und gern liest. Anders als alle anderen untersuchten Leser situiert sich Monika jedoch außerhalb des institutionalisierten Lesediskurses. Das ritualisierte schulische Lesen liegt nicht in ihrem Interesse, im Gegenteil, sie lehnt es weitgehend ab, weil sie es als Zwang empfindet. Ihre Vorlieben liegen im Bereich der Unterhaltungsliteratur, meist nennt sie Bestseller-Romane. Sie hat offensichtlich ein Bewusstsein von den kulturellen Normierungen, die das Lesen umstellen. Literarische Bildung ist jedoch – anders als im Leseverhalten des Hochkulturschemas – kein Ziel ihrer Lesestrategien. So kommt es an keiner Stelle des Interviews zu Ausführungen über die Funktionalität des Lesens, auch bewertet Monika das Lesen nicht im Sinne einer Investition in die Beförderung individueller Bildung. Solche Legitimationsfiguren sind allerdings typisch für Leser, die ihr Lesen eher in Anlehnung an das institutionalisierte Lesen entwickeln,

denn es sind die besonders im schulischen Binnenraum kursierenden Vorstellungen vom Wert des Lesens, die sich dann auf das private Lesen übertragen. Wie für Monika aber die Schule Leerstelle bleibt, so kommt es auch nicht zu einer Legitimation des Lesens im Rahmen solcher Begründungszusammenhänge vom Bildungswert des Lesens.¹² Ihr Bewusstsein von der Möglichkeit, dass ihr persönliches Lesen als trivial oder oberflächlich eingeschätzt werden könnte, zeigt sich dennoch an mehreren Stellen, an denen sich Monika rechtfertigt. Monika ist besonders am Spannungselement und am Unterhaltungswert eines Buches orientiert; das Schöne eines Buches ist für sie auch das Traurige. Sie hat auch ein klares Bewusstsein davon, dass es einen ästhetischen Wert des Geschriebenen gibt, den sie durch Wiederholungslektüren bemerkt. Am Beispiel der Leseinitiationen wurde deutlich, dass man Monikas Lesen durchaus auch eine eskapistische Funktion zuschreiben kann. Im Hintergrund stehen hier eventuell familiäre Erfahrungen wie unterschiedliche Lesehaltungen von Vater und Mutter. Monikas Lesen scheint eng an den womöglich nicht mit ihr zusammen lebenden Vater gebunden; insofern zeigt ihr Lesen klare intim-persönliche Züge auf. Lesen ist für Monika immer auch eine Widerstandshandlung, was sich in den klaren Abgrenzungen gegenüber dem schulischen Lesen, aber auch gegenüber dem mütterlichen Lesen zeigt. Insofern ist Lesen für Monika gleichzeitig ein Akt der Parteinahme für das private, individualistische Element, das scheinbar eng mit dem Vater verknüpft ist.

7.2. Das schulische Lesen im Hochkulturschema

Wie bereits mehrfach erwähnt, fällt es schwer, das restliche erhobene Datenumaterial auf Einlassungen zu prüfen, die ähnlich denen Monikas das Lesen als Widerstandshandlung gegen Bildungsinstitutionen interpretieren. Das hängt damit zusammen, dass die interviewten Leser sich im Bereich ihrer Lesestrategien und im Bereich der Ziele, die sie mit dem Lesen verbinden, eng an die Institution Schule anschließen und die Intentionen der schulischen literarischen Sozialisationsbemühungen adaptieren. Sie verbinden damit Gratifikationen im individuell-persönlichen Bereich (Jennifer, Kathrin) oder auch im gesellschaftlich-beruflichen Sektor (Tim, Bernd). Die Adaption des institutionalisierten Lesens bezieht sich im Fall der interviewten Personen auf die Auswahl der Lesestoffe, die Lesestrategien und auch die Lesesituationen. Häufig ist bereits bei den erinnerten Leseinitiationen eine Verflechtung von privatem und schulischem Lesen feststellbar. So werden beispielsweise Leseinitiationen beschrieben, die den Genuss an der Lektüre mit dem schulischen Lesenlernen verbinden. Andere Leseinitiationen sind direkt im schulischen Kontext lokalisiert, so dass beispielsweise das erste eindrucksvolle Buch eine Schullektüre war. Zwar wird in den Interviews häufig der schulische Lesezwang erwähnt, was jedoch nie zu Abgrenzungsbewegungen wie bei Monika führt. Die Negativerfahrung wird im Nachhinein relativiert, denn oft ist die durch Zwang initiierte Leseerfahrung dann doch eine bereichernde für die Interviewten gewesen. So erscheint der schulische Lesezwang vor dem Hintergrund der persönlichen Bereicherung legitimiert; die Perspektive des kindlichen Lesers wird zwar berich-

¹² Exemplarisch sind diesbezüglich die Interviews mit Bernd, Jennifer und Tanja (vgl. Kap. 5).

tet, doch aus heutiger Perspektive als unzureichend und beengt charakterisiert. Das Interview mit *Simone* zeigt diesen Sachverhalt exemplarisch auf:

Das Lesen an sich, glaub ich schon, dass das in unserem Elternhaus ne wichtige Rolle spielt, vor allen Dingen für meine Mutter, für meinen Vater weniger, aber für meine Mutter schon. Meine Mutter hat immer gesagt, dass ich das doch auch mal machen soll, und dass wir auch irgendwann einmal in der Schule Bücher lesen müssen. Das fand ich... Diese Vorstellung fand ich total furchtbar, konnte ich mir gar nicht vorstellen, dass ich unter Zwang mal ein Buch lesen müsste, das mich gar nicht interessiert--- oder zumindest zuerst nicht interessiert. (Simone 2, 7 ff.)

[...]

Ich muss sagen, dass ich, glaube ich, das erste Buch, das wir lesen mussten, war meine ich in der 6... Der über Der übergroße Willibald oder so [I: Der überaus starke Willibald], genau, das war ja auch mehr für Kinder geschrieben. [...] Wir haben das ja auch besprochen dann im Unterricht bei Herrn XXX, und als wir dann angefangen haben, Bücher zu besprechen, hatte ich überhaupt keine Probleme damit komischerweise. Und wenn ich dann ein Buch angefangen habe [zögert] bin ich auch in die Geschichte richtig reingekommen meistens, also es war dann nicht so, wie ich es mir vorgestellt hatte.

(Simone 2, 28 ff.)

[...]

Auf jeden Fall ----- [zögert] fangen wir mal so an, ich lese sowieso am liebsten Bücher, die mir irgendwie --- ja außer der Story, außer der Unterhaltung noch Wissen vermitteln, und ---- ja, das ist mir schon sehr wichtig, weil ich immer das Gefühl habe, zum Beispiel bei historischen Romanen, dass ich mich da auch [räuspert sich] bilden kann und trotzdem unterhalten werde. Das ist toll, das fasziniert mich ---- (Simone 3, 4 ff.)

Simones Ausführungen können als exemplarisch für viele der in der vorliegenden Untersuchung erhobenen Daten gelten. Trotz der bereits vorschulischen Angst vor dem Lesezwang erkennt sie dann, dass die im Deutschunterricht besprochenen Bücher sie so sehr interessieren, dass sie sie weiterliest und mit Gewinn in ihre Lesebiographie einbettet. Sie beschreibt mit dem Verb „reinkommen“ eine Leseerfahrung, die man eher im Bereich des privaten Lesens verorten würde; eine emotional getönte und auf das Miterleben hinzielende Lektüre steht hier im Zentrum. Simone erwähnt mit Willi Fährmanns *Der überaus starke Willibald* einen Text, der in der Sekundarstufe I zur kanonischen Schullektüre gehört. Die Parabel vom Mäuserich Willibald entwirft das Szenario einer Mäusegesellschaft, das mehr und mehr als Verkörperung des Dritten Reiches erscheint. Der Text verlangt durch seine zahlreichen Anspielungen historisches Wissen; er verbindet also das kindliche Interesse am plot mit der Intention, literarische Bildung im Sinne von Textsortenkenntnis und historisches Wissen zu vermitteln. Die Schüler erkennen die Doppelbödigkeit des Erzählten und beziehen die Bildebene des Textes auf die Sachebene der historischen Faktizität. Die schulische Leseerfahrung, die einerseits Motivation, andererseits Unterrichtung anvisiert, wird von Si-

mone übernommen und für ihr eigenes Leseverhalten strukturbildend. Der letzte Passus im obigen Zitat kann diesen Sachverhalt belegen: Außer der Unterhaltung soll ein Text Simone auch Wissen vermitteln, wenn sie ihn genießen will. Die Doppelfunktion des Lesens zwischen Unterhaltung und Bildung ist das, was sie am Lesen fasziniert – eine Einstellung, die sich der in den Schulen vermittelten Haltung zum Lesen anähelt. Für die meisten Informanten ist das schulische Lesen dominant mit dem Bildungsaspekt und mit der Konnotation von Wissen verbunden. Es gelingt jedoch meist – wie auch im Fall Simones –, als rational und als emotional empfundene Lesestrategien zu verbinden, ohne dass man das emotionale Lesen als privat und das schulische Lesen als ausschließlich rational gesteuert beschreibt. Eine Ausnahme findet sich bei Tina, die bereits hinsichtlich der Lesesituation „emotionales“ und „bildungsorientiertes“ Lesen unterscheidet:

Zu den Büchern, die ich abends im Bett lese, würd ich halt sagen, da baut man eher ne emotionale Bindung auf, z.B. wenn ich, jetzt bei Coetzee halt, dass der ja so ne Autobiographie schreibt, und da man sich wenn man sich jetzt in einer Person wiederfindet, er beschreibt da ja das ziemlich eindrucks- Verhältnis zu seiner Mutter, und konnte es teilweise sehr gut nachvollziehen. Und das ist eher emotional und das andere eher nicht, also das Lesen im Sessel.

I: Welches ist für dich wichtiger?

T: Ich würd eher sagen, das emotionale. Kann man glaub ich nicht so trennen, natürlich auch das wissenschaftliche, um sich irgendwo ja weiterzubilden oder so, aber so persönlich, für meinen Charakter, das emotionale. Das hat doch irgendwo mehr diese Geborgenheit, dieses Abends-im-Bett-Liegen, noch ne warme Milch trinken, dabei lesen ist wichtiger als dieses... äh... ja Sich-Weiterbilden. Klar, das ist auch wichtig, und da würd ich auch nicht darauf verzichten wollen, aber das emotionale ist wichtiger. (Tina 2, 19 ff.)

Obwohl Tina das private Lesen als für ihren „Charakter“ wichtiger beschreibt, relativiert sie schnell und fügt dem hinzu, dass auch das „wissenschaftliche“ Lesen, „um sich weiterzubilden“ eine ähnlich große Bedeutung für sie hat.¹³

Eine typische, positiv beschriebene schulische Leseerfahrung findet sich auch im Interview mit Jennifer:

Was wir in der Schule gelesen haben, hm, also, was wir in der Schule gelesen haben, das war ---- also, ich kann mich an ein Buch erinnern, das war „Das Parfum“ von Süskind und als wir das da gelesen ham, da fand ich das interessant und ... ich glaub, ich fands nur interessant. Ich war so abgelenkt von der Klasse und von dem, was der Lehrer versucht hat uns zu vermitteln, er war sehr bemüht, aber es kam nicht richtig an. Und ich weiß auch, als wir das Buch in der Schule gelesen haben, hab ich's nicht zu Ende gelesen, da kam dann was anderes, da kamen dann andere Fächer, man musste lernen, und ich hab das dann zwei Jahre danach, nach-

¹³ vgl. die ausführliche Analyse in Kap. 5.1.

dem wirs gelesen haben, noch mal ausgepackt und habs dann gelesen. Da hats mich umgehauen, weil ich genau da zufälligerweise in Südfrankreich war und diese Strecke abgefahren bin, die wie heißt er Grenouille oder so, ja?... [I: Ja.] und das war total eindringlich. Da hab ich das Buch zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort gelesen und dann hats seine Wirkung getroffen, die es vielleicht haben möchte. (Jennifer 2, 19 ff.)

Obwohl Jennifer *Das Parfum* zunächst nicht als eine einschneidende Leseerfahrung verbucht, entwickelt sie doch Interesse, das der Lehrer jedoch nicht zur Begeisterung steigern kann. Dennoch muss die schulische Leseerfahrung dazu beigetragen haben, dass Jennifer den Roman schließlich zum zweiten Mal liest. Offensichtlich ist der Einfluss des Deutschunterrichts bei Jennifer groß genug, dass sie die behandelten Lektüren weder ablehnt noch diffamiert, im Gegenteil: Sie weiß um deren Wert, denn sonst würde sie den Roman nicht noch einmal lesen wollen. Sie liest „zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort“ und kann nun den persönlichen Wert der schulisch vermittelten Lektüre erkennen. Das Buch avanciert zu einer persönlichen Bereicherung, deren Eindringlichkeit zu stark ist, als dass Jennifer sie vergessen könnte. Blickt man auf Jennifers im weiteren Verlauf des Interviews beschriebenes Leseverhalten, wird rasch erkennbar, dass man auch hier von einer „geglückten schulischen literarischen Sozialisation“ sprechen kann, wenn man darunter die Adaption einer schulisch intendierten Lesehaltung verstehen will.

Ein Buch ist... viele Bücher und manche Schriftsteller, die finden Sätze, für die ich, wenn ich das beschreiben müsste, was in mir vorgeht, für die bräuchte ich zwanzig Sätze, ja. Und dann liest man in einem Buch einen Satz und denkt, boa, das ist genau, das isse, ja. Und wenn ich das sagen müsste, dann würd ich dafür sehr lange brauchen. Und das find ich toll, ich glaub, deswegen les ich auch. (Jennifer 2, 10 ff.)

Offensichtlich orientiert sich Jennifer an der Sprachlichkeit und damit auch am ästhetischen Gehalt eines Werkes (vgl. ausführlich Kap. 5.2.). Literarische Bildung, wie sie im schulischen Raum (zumindest was die gymnasiale Ausbildung betrifft, um die es bei den vorliegenden Interviews geht) definiert wird, umfasst neben der Anregung zum Lesen (Motivation) Aspekte wie das kritische Lesen, das ästhetische Lesen, das analytische Lesen und die Schulung der Urteilsfähigkeit. Die Interviews rücken meist einen dieser Aspekte in den Vordergrund, um ihn als handlungsleitend für das je individuelle Lesen herauszustellen. Grundsätzlich wird das schulische Lesen geschätzt und die Lektüren werden als wichtige Leseerfahrungen beschrieben. Meist sind es Bücher, die in der Sekundarstufe II gelesen wurden:

Ja, das bezieht sich aber auch auf wirklich Literatur, wie sie, klassische Literatur in Anführungsstrichen, wie sie in der Schule gelesen wird, hab ich auch grundsätzlich, bis auf einige Ausnahmen natürlich, immer gerne gelesen, und mich auch wirklich immer gerne mit beschäftigt. (Otto 1, 21 ff.)

[...]

Ich fand den „Homo faber“ unglaublich faszinierend. Einfach von, vielleicht auch, weil ich den den Walter Faber in vielen Bereichen seines Lebens verstehen kann, als Naturwissenschaftler, er Ingenieur. Das fand ich n faszinierendes Buch. Ich fand auch „Faust“ eigentlich, also „Faust I“ ham wir gelesen, sehr faszinierend. Ich fand „Werther“ weniger faszinierend. Also, ich fand es interessant, aber nich so, dass ich da jetzt irgendwie ewig mit arbeiten wollte. Wir ham da auch zwei Klausuren drüber geschrieben, das is mir all zu schnell zu viel geworden. Ja, aber ich glaub, das interessanteste, Buch in der Schule war wirklich der „Homo faber“. (Otto 4, 1 ff.)

Ottos Leseerfahrung mit dem *Homo Faber* spiegelt eine für die untersuchten Interviews typische Haltung, die eventuell auch damit zu tun hat, dass der jugendliche Leser ihn bedrängende Probleme plötzlich als maßgeblich für die Kunstform Literatur entdeckt, die er bislang als seiner Erfahrungswelt wenig zugehörig empfand. Darauf deutet Ottos Erläuterung hin, er könne Faber „verstehen“, denn das naturwissenschaftlich-rationale Denken sei auch für ihn selbst charakteristisch.

Eine ähnliche Erfahrung erwähnt auch Carina mit Schlinks *Vorleser*. Carina kann nicht wie die meisten anderen Informanten als habituelle Leserin bezeichnet werden; ihre Vorlieben liegen eher im Bereich des Films. Dennoch war es offensichtlich (vgl. Kap. 6.2.), dass Carinas Maßstäbe zur Beurteilung des Films oft aus dem Bereich des Literaturunterrichts stammten. Anders als die meisten Informanten beginnt sie ihre Narration sogleich mit dem schulischen Lesen:

I: Denk bitte zurück, an dein bisheriges Leben. Und erzähle mir möglichst ausführlich deine Erinnerungen, die du ans Lesen hast.

C: Mhm, ja also so richtig mit dem Lesen hab ich glaub ich ähm, erst mit Schulbüchern angefangen. Also ähm, wenn dann die Lehrer dann zum Beispiel halt, ja les dir mal das und das durch, und dieses und dieses Kapitel. Also wenn ich da Hausaufgaben mit dem Lesen hatte. Und dann hab ich glaub ich erst wirklich angefangen, regelmäßig zu lesen. Und ähm, dann. Ja dann hab ich auch ne zeitlang auch mal so freiwillig gelesen [Auflachen]. (Carina 1, 4 ff.)

[...]

In meinem Abi-Jahr hatt ich noch son, son Buch, das hieß glaub ich der „Der Vorleser“, und ähm. Ja [Auflachen]. Das fand ich ganz gut. Und das hab ich auch ähm, also da hatte ich auch ne ziemlich lange Zeit, das zu lesen, eigentlich, ich glaub sogar das ganze Jahr. Und ähm, das war auch ähm, Abiturthema. Äh, ja, und deswegen, deswegen hatten wir auch so lange Zeit, weil ähm... Also wir konnten dann in der Zeit, in der wir das Buch gelesen haben, konnten wir dann auch alles Mögliche dazu sammeln, damit wir auch ganz viel ähm, dann darüber sagen konnten hinterher im Abitur. Und ähm... Ähm, ja dann hab ich das. Also das war eins von diesen Schulbüchern, was ich ziemlich ähm, schnell durchgelesen hab. Und das hab ich sogar auch auf der Abschlussfahrt, gelesen. (Carina 2, 21 ff.)

Das private Lesen erscheint in Carinas Erinnerung als ein Resultat des Deutschunterrichts, als aus dem Deutschunterricht hervorgehend. Erst der Unterricht bringt sie dazu, auch einmal „freiwillig“ zu lesen. Trotz vieler ernüchternder Erfahrungen mit dem Literaturunterricht thematisiert Carina dann auch positive Aspekte und gesteht ein, dass *Der Vorleser* eine für sie beeindruckende Leseerfahrung war – „sogar auch auf der Abschlussfahrt“. Deutlich wird an dieser Stelle die Parallele zu Monikas Erfahrung mit dem Roman *Der Oberst hat niemand, der ihm schreibt*, denn auch Monika musste kurz vor dem Abitur zur Vorbereitung auf die Prüfung diesen Text lesen. In beiden Fällen handelt es sich um einen Roman aus dem Bereich der Gegenwartsliteratur, die meist in der (durch das Abitur verkürzten) Jahrgangsstufe 13 II zum Thema wird. Die Leseerfahrung ist jedoch bei Carina und Monika gegensätzlich: Carina erwähnt den *Vorleser* als eine der wenigen positiven Leseerfahrungen, wohingegen Monika – die viele positive Leseerfahrungen beschreibt – der schulischen Lektüre kurz vor dem Abitur wenig abgewinnt. Im Hintergrund steht eventuell auch eine enttäuschende Prüfungserfahrung, was aus dem Interview nicht weiter hervorgeht.

Ein Blick auf typische Erzähleingänge der Interviews zeigt, dass das schulische Lesen – anders als im Fall Monikas – meist sogleich thematisiert wird und keine Abgrenzung zwischen schulischem und privatem Lesen vorgenommen wird (exemplarisch sicherlich bei Bernd, vgl. Kap. 5.1.). Beziehen sich die Informanten auf das Lesen in der Grundschule, versuchen sie meist, das Lesenlernen (die Lesefertigkeit) in eine Verbindung mit dem privaten Lesen zu bringen:

Der Anlass war ein ganz lustiger: Ich war in meiner Kindheit häufiger mal erkältet und meine Mutter musste dann immer mit mir inhalieren, damit das Ganze nicht so langweilig wurde, hat sie mir einfach Bücher vorgelesen. Und ich kann mich daran erinnern, dass ich einzelne Passagen immer schon verfolgt habe, was vielleicht auch ein Grund dafür war, dass ich schnell schreiben und lesen gelernt habe in der Schule. Das heißt also, das Lesen hat mich von vorneherein sehr stark geprägt und das endete dann sogar damit, dass ich meine Mutter korrigiert habe [lacht], wenn ich beim Lesen einzelne Passagen auswendig kannte. (Tim 1, 8 ff.)

Die Passage, in der die Schule in die Erzählung eingeht, folgt direkt auf Tims Schilderung seiner Leseinitiation. Letztere beschreibt, wie Tim über einer Schüssel mit dampfender Arznei inhalieren muss, während seine Mutter ihm meist klassische Kindergeschichten (Tim erwähnt die Bücher Lindgrens) vorliest. Hier tauchen wesentliche Elemente des intimen Umgangs mit Büchern auf, wie beispielweise die körperliche Wärme und das Moment des Einverleibens, was immer wieder mit Hilfe der Metaphern „verschlingen“ oder „fressen“ verbalisiert wird. Direkt danach jedoch wird das Lesen aus dem semantischen Feld der Inhalation – also aus dem des intimen, privaten Umgangs mit Büchern – herausgenommen und in das semantische Feld des Lernens und des Wissenszuwachses eingebettet. Lesen ist damit auch und vor allem Lesenlernen, und Tims Triumph (vgl. sein Auflachen und das Adverb „sogar“) besteht schließlich in der Korrektur der Vorleserin. Andere Erinnerungen an das frühkindliche Lesen ermöglichen sogar Verbindungslinien zum schulischen Methodik bei der Konfrontati-

on mit Literatur. Die folgende Passage aus dem Interview mit Peter wurde bereits in Kapitel 5 zitiert:

äh ging das dann über äh so n bisschen auf Bibelgeschichten, also das war ganz interessant ähm auch nicht auf deutsch sondern auf polnisch, äh das war so ne Kinderbibel mit Fragestellungen und ähm, ja dann wurde mir da halt vorgelesen, entsprechend äh entsprechende Fragestellungen dann, gestellt und äh ich hab das dann so halbwegs beantwortet und dann hat man sich dann wieder Bildchen angeguckt und so etwas (Peter 1, 14 ff.)

In Peters Erinnerung sind offensichtlich weniger das Lesen der Bibelgeschichte und deren Inhalt präsent, sondern vielmehr drängt sich ihm das Bearbeiten von Fragen zum Text auf, die „gestellt“ und von ihm „halbwegs beantwortet“ werden. Das anschließende Anschauen der „Bildchen“ erscheint vor diesem Hintergrund bereits wie eine Belohnung für die gelöste Aufgabe. Ähnlich wie bei Bernd und Tim ist der schulisch vermittelte Umgang mit Literatur strukturbildend für die Dominanz einzelner Erinnerungsfragmente innerhalb der Erzählung. Das eigene Lesen wird in der konstruierenden biographischen Erzählung im Licht des schulischen Lesehabitus gesehen, so dass es zu einer engen Allianz von institutionellem und privatem Lesen kommt, die dann kaum noch voneinander getrennt werden können. Damit wird nicht behauptet, dass das schulische Lesen in der gelebten Biographie tatsächlich eine so große Rolle eingenommen hat; es geht lediglich um die Tatsache, dass der Informant sein frühes Lesen in der Erinnerung als ein von der Institution Schule stark beeinflusstes Lesen darstellt und konstruiert. An diesem Sachverhalt wird ablesbar, dass das private Lesen, seine Lesestrategien und seine Textauswahl, wahrscheinlich durch Maßgaben der Schule nicht unwesentlich gesteuert werden. Die Schule spielt in der lebensbiographisch begründeten Modellierung des eigenen Lesens eine Rolle. Darauf machten bereits die Kapitel 5.1., 5.2. und 5.3. aufmerksam: Der schulisch vermittelte Begriff literarischer Bildung wird für das je eigene Leseverhalten adaptiert und motiviert Leseentscheidungen. Sogar eine selbstsozialisatorisch geprägte Lesebiographie wie die Kathrins (Kap. 5.3.) nutzt die Normen des Bildungsbegriffs, um sich durch Abgrenzung und Adaption – jedenfalls aber in der Auseinandersetzung mit diesen Normen – selbstbestimmte Pfade durch die Lektürevielfalt zu bahnen. Das Wechselverhältnis zwischen Ablehnung und Wertschätzung des schulisch vermittelten Lesens wird in der folgenden Passage besonders deutlich, übrigens neben dem Interview mit Monika die einzige, die sich kritisch mit der Schule auseinandersetzt.

Und eben diese ganze Naziliteratur. Ja, und das wurd mir aber irgendwann doch ähm, zu plump, vor allem weil sich das so wiederholt hat, also man hat ja in der Schule dann ständig immer wieder, also Dann eben mit Gewalt, und ah, da ich mich ja eh so drüber aufgeregt und, kamen immer mehr davon, und das fand ich halt irgendwie uncool irgendwann. Und dann hab ich angefangen ähm, mich an schwierige Bücher glaub ich dran zu machen, also, zum Beispiel in der neun hab ich ja schon Das Foucaultsche Pendel versucht zu lesen, wobei ich auch sagen

muss, dass das sehr schwer war und das ich mich da durchgequält, und, aber das, hab ich dann auch schon durchgelesen. Oder der „Der Name der Rose“, weil mich das Mittelalter zu der Zeit ziemlich interessiert hat, also da hab ich auch viel so diese, ähm, „Die Säulen der Erde“ oder solche Bücher gelesen. Also wo es immer so, ja irgendwas mit Mittelalter, und so was. Und aber nich diese Fantasy-Sachen, also die eigentlich nich so. Da hab ich mich gar nich dran getraut. Mhm, ja und dabei hab ich dann eigentlich, bin ich weiter so in die Richtung gegangen. Umberto Eco fand ich war dann, hab ich ziemlich gerne gelesen. Und ähm, ja dann hat ich irgendwann son Trip, dass ich, also dass ich so, bevor das so mit dem Kanon so in unserer Schule hat, das ich mir selber gesagt hab, so jetzt musst du mal anfangen, die Klassiker zu lesen, und dann ist das so mit „Schatzinsel“, und ähm, Robinson Crusoe und ähm, dass hab ich total, also eins von meinen Lieblingsbüchern war auch äh immer „Der Graf von Monte Christo“, das hab ich glaub ich fünf mal oder so gelesen. Das fand ich total klasse. Ähm, hab ich auch immer, weiß ich nich, total spannend einfach und so, und dann hab ich versucht, die alle zu lesen, oder „Der Schimmelreiter“, und so was alles. Ähm. Aber trotzdem nebenbei hab ich dann immer noch diese, eben Umberto Eco und so weiter gelesen. Also dann hab ich dann „Der Name der Rose“, weil ich den Film auch so mochte, und ähm, hab da weiter gelesen. (Kathrin 2, 14 ff.)

Kathrins selbstsozialisatorische Bemühungen im Bereich der Literatur sind von ihren Bildungsvorstellungen geleitet (vgl. die Ergebnisse des Kapitels 5.3.). Darüber hinaus spielen Kathrins Eigenständigkeit und ihre Distinktionsstrategien eine relativ große Rolle für das Selbstbild einer Leserin, das Kathrin im Interview entwirft und präsentiert. In diesem Kontext ist auch die zitierte Passage zu verorten: Kathrin befließigt sich einer Art „Doppelstrategie“ in Abgrenzung *und* Adaption schulisch vermittelter Inhalte. Sie empfindet die Lektüren der Sekundarstufe I als „plump“ angesichts der Pädagogisierung ihrer Inhalte. Ein Jugendbuch wie *Dann eben mit Gewalt*, das in der Klasse offensichtlich zum Zweck der Toleranz- und Antirassismuserziehung eingesetzt wurde, ist „uncool“ vielleicht auch deshalb, weil es eine Unterforderung für Kathrins Lesekompetenz darstellt. Kathrin befördert die Selbstpräsentation als geschulte Leserin durch den Hinweis, sie hätte sich dann – in Abgrenzung zur schulischen Lektüre – lieber an „schwierige“ Bücher gemacht, worunter sie vor allem die Romane Ecos versteht. Eine zentrale Aussage Kathrins belegt, dass sie den von ihr angenommenen Sozialisationsbemühungen der Schule zuvorkommen will: „bevor das so mit dem Kanon so in unserer Schule hat“, hat sie bereits die „Klassiker“ gelesen. Mit dieser Aussage entsteht eine Analogie zu Kathrins frühen Leseerinnerungen, die ebenfalls im Raum des schulischen Lesens verankert sind: „also in der Grundschule, ich hab vorher immer schon gelesen, hab gesagt, Papa darf ich nich schon ma die nächsten Seiten lesen im Lesebuch, obwohl die eigentlich noch nich auf war“ (Kathrin 1, 20 ff.). Wie Kathrin also lesen lernt, bevor es in der Schule unterrichtet wird, so liest sie auch die nächsten Seiten des Lesebuchs, bevor sie als Hausaufgabe aufgegeben werden und liest später dann „Klassiker“, bevor sie es in der Schule muss. Das Zuvorkommen und Antizipieren der schulischen Lerninhalte kann – wie in Kapitel 5.3. geschehen – in den Zusammenhang einer betont autonom gesteuerten Lesesozialisation gerückt werden. Kathrin

akzentuiert mit der Hervorhebung der Antizipation ihre Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Betrachtet man Kathrins Ausführungen nun jedoch aus dem Blickwinkel ihres Verhältnisses zur Institution Schule, wie im vorliegenden Zusammenhang, und vergleicht mit Monikas Interview, die ebenfalls eine Abgrenzungsbewegung zum institutionalisierten Lesen vollzieht, muss ein weiterer Aspekt hinzugenommen werden. Die Inhalte betreffend ist Kathrins Lesesozialisation nämlich von der Schule losgelöst, jedoch nicht die Normen betreffend, die sich mit dem Lesen und den Lektüren verbinden. Kathrins Lesen ist primär nicht Unterhaltungslesen, sondern ein Lesen, das auf Wissensakkumulation und Bildungszuwachs ausgerichtet ist. Sie übernimmt die institutionell vermittelten Normen und wendet sie radikaler an, als es die Institution selbst tut; insofern steht ihr Lesen in einer Abhängigkeit und Auseinandersetzung mit dem institutionalisierten Lesen und ist nur vordergründig Kritik und Abgrenzung zum schulischen Lesen. Ganz anders bei Monika: Inhalte, Texte und Normen unterscheiden sich bei ihr extrem von den schulisch vermittelten; ihre Abgrenzungsbewegung ist total. Es erscheint somit nicht als Zufall, dass Kathrin beispielsweise das frühe Lesen mit dem schulischen Lesenlernen verknüpft.

Insgesamt wird deutlich, dass Monikas Interview auch im direkten Vergleich mit den anderen erhobenen Daten als randständig erscheint. Das institutionalisierte Lesen kann als *differentia specifica* bezeichnet werden, denn vor allem in diesem Punkt unterscheidet sich Monikas Interview von den anderen. Der Einfluss literarischer Normen ist bei Monika wesentlich geringer zu veranschlagen als in den anderen Fällen; die Analysen zeigten, dass sie zwar ein Bewusstsein von der literarischen Wertigkeit ihrer Lektüren entwickelt, dieses Bewusstsein jedoch nur am Rande in ihrer Selbstpräsentation eine Rolle spielt und wahrscheinlich keine Auswirkungen auf ihr Handeln mit Literatur hat wie bei den anderen Informanten. Anders im Bereich des Medienhandelns: Ihr Studium zeitigt hier insofern Konsequenzen, als dass Monika ein kritisches Bewusstsein ihrem eigenen Fernsehkonsum gegenüber entwickelt, diesen nun aber in Form einer Hausarbeit untersuchen kann. Insofern erscheint derselbe Konsum dann wieder wissenschaftlich legitimiert.

Bezieht man schließlich die Ergebnisse quantitativer Leseforschungen (Kapitel 4) mit ein, wird deutlich, dass bei Berücksichtigung der Leserschaft im Ganzen nicht Monikas Lesen als randständig erscheint, sondern umgekehrt das Lesen des in der vorliegenden Arbeit untersuchten gesellschaftlichen Sektors. Monika kann dann als eine eher „typische“ Leserin gelten: Sie liest unterhaltungsorientiert, ihre Buchauswahl wird von Marketingstrategien erheblich beeinflusst, literarische Werte und Normen spielen für ihr Leseverhalten kaum eine Rolle und der Deutschunterricht hat kaum Einfluss auf ihr Leseverhalten. All diese Aspekte treffen auf die übrigen Informanten der vorliegenden Studie nicht zu. Eine Verkehrung der Perspektive kann also aufzeigen, inwieweit literarische Normen innerhalb der Gesellschaft existieren und in welcher Form sie das Leseverhalten der nächsten Generation beeinflussen könnten.

8. Bilanz und Ausblick

8.1. Die kultursoziologische Rezeptionsforschung: Möglichkeiten und Perspektiven

Die Zusammenfassung einer empirischen Arbeit summiert Einzelergebnisse und führt eine bilanzierende, datengestützte These auf, die das praktische Handeln der Zukunft neu organisiert und effizienter macht. Eine qualitative Studie wie die vorliegende kann solches leisten, wenngleich ihre Ergebnisse nicht in dem Maße datengestützt sind wie es bei einer quantitativen Studie der Fall ist. Allein die Methode der kultursoziologischen Rezeptionsforschung gehorcht augenscheinlich nicht dem Gütekriterium der Repräsentativität, denn sie produziert kein realitätsgesättigtes Wissen, sondern beschreibt Vorstellungen und Selbst- und Weltbilder von einzelnen Informanten oder Informantengruppen. Die Ergebnisse der Kapitel 5, 6 und 7 der vorliegenden Arbeit sind Konstruktionen Einzelner, die sich um den Komplex der Literatur und des Lesens herum bewegen. Das primäre Ziel der kultursoziologischen Rezeptionsforschung besteht jedoch eben nicht in der Angabe überprüfbarer Daten, die Möglichkeiten für Evaluationen und Effizienzsteigerungen im Handlungsfeld Unterricht bereitstellten. Die kultursoziologische Rezeptionsforschung, wie sie in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kam, nimmt im Gegenteil die Einsicht ernst, dass die Konstruktionen und Selbstbilder des Menschen hochwirksam sind, sein Handeln anleiten und im überindividuellen Sinn Milieus und Gemeinschaften formen. Darüber hinaus verankert das triangulierende Verfahren seine Analysen in dem durch quantitative Daten beschriebenen Bild der „objektiven Wirklichkeit“ von Mediennutzung und Leseverhalten, wie es in Kapitel 4 skizziert wurde. Erst die offenen Stellen und die Erklärungslücken dieser „objektiven Wirklichkeit“ offenbaren Ansätze für die qualitative Forschung. Insofern gilt also: Gerade das triangulierende Verfahren ermöglicht die Verallgemeinerbarkeit der in den Kapiteln 5-7 eruierten Ergebnisse auf das Gesamt des Hochkulturschemas und – im Abgleich mit ähnlichen, auf Bildungsvorstellungen und das Lesen ausgerichteten Studien – auch auf die Dynamik und Wirksamkeit von Bildungsvorstellungen in anderen Bevölkerungsgruppen.

Das Lesen und der Umgang mit Literatur sind Handlungsweisen, die eng mit der soziokulturellen und kulturhistorischen Dimension einer Gesellschaft verflochten sind. Sie reichen somit in die synchronen (sozialen) und diachronen (historischen) Rahmungen hinein, die das aktuelle Handeln innerhalb einer Gesellschaft determinieren. Solche hochkomplexen Handlungsweisen sind nicht durch voraussetzungslose Ad-hoc-Entscheidungen bestimmt, sondern sind von Deutungsmustern umstellt, die die handlungsweisende Entscheidung für oder gegen eine Lesehandlung markieren und bewerten. Solch eine singuläre Entscheidung wird daher nur aus dem sie umgebenden Rahmen verstehbar; sie ist nicht als solche bereits eine Erklärung für das Leseverhalten. Höchst relevant werden diese Überlegungen, die eine „Verlängerung“ des individuellen Leseverhaltens in seine synchronen und diachronen Zusammenhänge hinein betreffen, wenn man neben dem Rahmen, der die konkrete Entscheidung beeinflusst, den zweiten Rahmen berücksichtigt, der die Präsentation der Entscheidung beispielsweise in einer Gesprächssituation betrifft. Tatsächlich haben wir es im Falle der narrativen

Interviews mit einer solchen doppelten Einflussnahme zu tun: Einerseits wurde die singuläre Entscheidung, von der der Informant berichtet, bereits in der historischen Situation von Deutungsmustern beeinflusst, andererseits setzt eine ebensolche massive Beeinflussung ein, wenn der Informant von seiner historischen Entscheidung berichtet. Es reicht nicht aus, beide Ebenen zu separieren, indem man beispielsweise narrative von argumentativen Passagen unterscheidet, denn bereits die narrativen Textteile sind auf beiden Ebenen – der historischen wie der aktuellen – von kulturellen Rahmungen maßgeblich beeinflusst.

Hinzu kommt ein wesentlicher Einwand gegenüber der Situationsbindung bei der Präsentation der Erzählung: Der Informant wird erheblich durch die Gegenwart des Interviewers irritiert. Der Effekt der „social desirability“ schlägt sich in einer Interviewsituation nieder, in der der Interviewer gerade als Repräsentant des Bildungssystems auftritt, über das er Informationen einholen will. Damit werden die Angaben der Informanten erheblich verzerrt. Solchen Einwänden kann bei Berücksichtigung des methodischen Designs der vorliegenden Studie kaum widersprochen werden; nur die Berücksichtigung des Ziels der Studie kann das Verfahren legitimieren. Zunächst ist festzuhalten, dass es kaum möglich ist, das oben beschriebene komplexe Geflecht zwischen Handlungsentscheidung und Präsentation derselben aufzulösen und trennscharf wiederzugeben. Das Ziel der Studie berührt sich mit solchen Binnenaufgaben auch nicht. Vielmehr geht es darum, die durch quantitative Makrostudien festgestellten Verschiebungen im Leseverhalten (Zuwachs des Bildungs- und Informationslebens, Verstärkung der Wissenskluft, Transfer von Rezeptionsmodalitäten) zu erläutern und zu begründen. Die Eruierung von Deutungsmustern, die mit dem Komplex des Lesens verbunden sind, erscheint dabei als notwendiges Mittel. An dieser Stelle wird deutlich, dass die oben erwähnte methodische Separierung der Handlungs- und der Präsentationsebene ebenso wenig zum Erreichen des Ziels der Studie beiträgt wie der Versuch einer Tilgung des „social desirability“-Effekts. Im Gegenteil: Da es der Studie gerade um die in den Strategien der Selbstpräsentation aufscheinenden Inanspruchnahmen von kollektiv geteilten Deutungsmustern geht (in einzelnen Fällen eventuell, um dem Interviewer die Teilhabe am Diskurs der „literarisch Gebildeten“ zu signalisieren), werden dieselben durch das Verfahren nur deutlicher und trennschärfer artikuliert. Es gilt zu berücksichtigen, dass es einer Studie wie der vorliegenden gerade nicht um das Abwägen von Quantitäten, von einem Mehr oder Weniger an sozialer Distinktion, an „Lesestoff“, kurz: an kulturellem Kapital geht, sondern um die Qualität der Legitimationen, die die Informanten für ihren Umgang mit Literatur und Medien in Anschlag bringen. Das methodische Verfahren erscheint so als Verstärker und auch Katalysator, das nämlich bestimmte argumentative Möglichkeiten aus einem vorhandenen Pool auswählt und diese dann verstärkt in die Narration einfließen lässt. Dies ist insofern hilfreich, als dass dadurch latente, durch das soziokulturelle Umfeld geprägte und vermittelte Einstellungen für den Interviewer zugänglicher werden. So kann behauptet werden, dass die im Folgenden beschriebenen Elemente der Selbstpräsentation rund um den Aspekt der literarischen Bildung herum Teil der Selbstinszenierung von Angehörigen des Hochkulturschemas sind, die das konkrete Lesen prägen, modellieren und zum Erhalt von Gruppenstrukturen dienen.

8.2. Konstruktion individueller Bildung: „Bildung“ als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium

Die erste und wichtigste Einsicht, die sich aus der vorliegenden Studie ergibt, ist: Die Vorstellungen über Literatur und das Lesen des Einzelnen sind durch seine Konfrontation und Auseinandersetzung mit soziokulturellen und auch historischen Rahmen und Mustern geprägt. Das Individuum konstruiert sich eine Lesebiographie, die inneren Gesetzen und Leitbildern über Literatur gehorcht, die sich das Individuum gefertigt hat. Der familiäre und schulische Umgang mit Literatur kann solche Lesebiographien beeinflussen und modifizieren. Aber auch hier gilt: Entscheidend ist nicht die unterrichtspraktische Methodik oder der Kanonwert der Lektüre, auch nicht die Gestaltung der einzelnen Vorlesesituation. Gerade wenn die Informanten Eltern oder Lehrer erwähnen, wird rasch deutlich, dass es wiederum Einstellungen und Vorstellungen der Erziehenden über den Gegenstand Literatur sind, die sich in einer Lesebiographie niederschlagen und richtungsweisende Änderungen oder Markierungen setzen.

Die übergeordnete Leitfrage für das Untersuchungsobjekt „Literarische Bildung“ war die nach Art und Gründen einer literarischen und medialen Sozialisation, innerhalb derer sich eine literarästhetische Rezeptionskompetenz herausbildet. Dabei stellte sich im Zuge der Analysen heraus, dass Konstruktionen individueller Bildung und die mit ihnen verbundenen sozialen Konventionen im Hochkulturschema eine dominante Rolle spielen.

Eine literarische Sozialisation ereignet sich zu einem großen Teil im Zuge selbstsozialisatorischer Bemühungen und ist im Falle des Gelingens auch Produkt solcher Bestrebungen. Die Informanten schätzen den Anteil der familiären Einflüsse eher als gering ein; die Analysen zeigten, dass das Hochkulturschema in den meisten Fällen ein durch die Schule (das Gymnasium) vermitteltes (Vor)Bild ist, das mit Potenzial an sozialer Erwünschtheit ausgestattet ist. Die selbstsozialisatorischen Bemühungen der späten Phase der Pubertät und der Adoleszenz sind als durchaus bewusstes Auseinandersetzen mit der sozialen Realität der Schule oder Universität und der peer group anzusehen; sie sind als eine „Sozialisation hin zu“ beschreibbar, wobei das durch die Schule vermittelte Hochkulturschema zu einem wichtigen Ziel der Bemühungen wird, denn es verspricht soziale Gratifikationen. Diese bestehen zum einen in der Distinktion gegenüber den nicht kulturell Gebildeten (ein dominantes Motiv in nahezu allen Interviewtexten), zum anderen aber auch im erwarteten ökonomischen Kapital. In der Vorstellung der Informanten verschmelzen sozialer Status, kulturelles und ökonomisches Kapital zu einer Einheit – sicherlich auch ein Effekt der sozialen Erwünschtheit von Bildung, die durch ökonomische Anreize legitimiert und gesteigert wird. Ein gefestigter sozialer Status mit sorgenfreiem finanziellem Auskommen ist somit für die Informanten des Hochkulturschemas an den Bildungszuwachs gekoppelt. Wird dieser als minimal eingeschätzte Bildungsstand nicht über die Familie vermittelt, so befließen sich die jungen Erwachsenen einer Eigenarbeit zum Zwecke der Vermehrung von Bildung und Wissen.

Damit erscheint – im untersuchten Segment – die Bildungsidee in systemtheoretischer Hinsicht als Code und Medium der kulturellen Selbstverständigung. Mit Hilfe des Codes „gebildet / ungebildet“ gelingt nicht nur die soziale Distinktion und Differenzie-

rung, sondern auch die Selbstdefinition durch Abgrenzung und Markierung von Zugehörigkeit. Die binäre Opposition der Leitbegriffe avanciert so zum leicht handhabbaren Selektionsinstrument, das das gesellschaftliche Feld (Mitschüler, Kommilitonen) ordnet, indem es soziale Etikettierungen und Zuschreibungen ermöglicht. Die Bildungsvorstellung ist über ihre Eignung als Code hinaus jedoch auch *Medium* der Kommunikation. Definiert Luhmann in *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* Bildung in historischer Hinsicht noch als „Kontingenzformel“ des Erziehungssystems (Luhmann 2002, 183), das seit etwa 1800 die Unbestimmtheit im System durch das Aufstellen dieses Begriffes bewältigt, so ist diesem Begriff und den damit verbundenen Vorstellungen in den untersuchten Interviews eher der Stellenwert eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums zuzusprechen. Luhmann definiert folgendermaßen:

Als symbolisch generalisiert wollen wir Medien bezeichnen, die Generalisierungen verwenden, um den Zusammenhang von Selektion und Motivation zu symbolisieren, das heißt: als Einheit darzustellen. Wichtige Beispiele sind: Wahrheit, Liebe, Eigentum / Geld, Macht / Recht; in Ansätzen auch religiöser Glaube, Kunst und heute vielleicht zivilisatorisch standardisierte „Grundwerte“. Auf sehr verschiedene Weise und für sehr verschiedene Interaktionskonstellationen geht es in all diesen Fällen darum, die Selektion der Kommunikation so zu konditionieren, daß sie zugleich als Motivationsmittel wirken, also die Befolgung des Selektionsvorschlags hinreichend sicherstellen kann. (Luhmann 1987, 222)

Die von Luhmann postulierte Einheit von Selektion und Motivation trifft – so das in Teilen überraschende Ergebnis der Analysen – auch auf die Bildungskonstruktionen des untersuchten Segmentes zu, obwohl populäre Gesellschaftstheorien und kultursoziologische Studien für das Gesamt der Bevölkerung das Schwinden der normativen Kraft und der sozialen Durchsetzungsmacht von Bildung behaupten.¹ Für das untersuchte Segment allerdings gilt das Gegenteil: „Bildung“ als Konstrukt ist durch hohe soziale Erwünschtheit markiert, was sich besonders daran zeigt, dass sie einen Zielpunkt und eine Utopie für die Selbstsozialisation darstellt; sie definiert durch den bereits erwähnten Code das gesellschaftliche Feld, in dem sich die Informanten bewegen. So kann zusammenfassend konstatiert werden: „Bildung“ motiviert trotz ihrer Selektionsmacht.

In inhaltlicher Hinsicht verbinden die Informanten ihre Bildungsidee vor allem mit der Literatur und dem habitualisierten Lesen. Die inhaltlichen Füllungen individueller Konstruktionen von Bildung, die oft mit Beschreibungen zum Wert und Nutzen der Literatur einhergehen, belegen die Etikettierung von „Bildung“ als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium. So finden sich (durch Interpretationen erschlossene) Angaben zu Sprache und Literatur als Medien der Menschwerdung und der Individuation. Dieses Deutungsmuster bedient sich einer vereinfachten (subjektiven) Rezeptions- und Wirkungstheorie von Literatur: Die Lektüre des Werkes und der reflektierte Konsum seiner gehobenen Literatursprache forme den Leser hinsichtlich seiner Charakterausbildung und seiner Sprachkompetenz. Darüber hinaus ist die Opposition zum „Wissen“ ein klarer Bestandteil des Deutungsmusters „Bildung“. Die Inkommensurabilität dessen, was Literatur mit sich bringt, wird in Beschreibungen aufgefangen, die

¹ vgl. Kap. 2.3.2.; zu nennen wären hier Beck 1997, Opaschowski 1999, Schulze 2000

folgende weitere Bestandteile des Deutungsmusters erkennen lassen: Individualität, Organizität, Weisheit, Innerlichkeit, Verstehen, Authentizität. Einige der Interviews beantworten auch die Frage nach dem Mittel dieser Formung durch die Literatur und geben damit dem Inkommensurablen eine nähere Konkretisierung: Literatur wirke besonders durch ihre sprachliche Dimension. Mit dem Konstrukt der „Sprachlichkeit“ ist im Rahmen dieser Untersuchung das sprachbildliche, stimmliche und musikalische Element der Literatur gemeint. Als rückwärtsgewandte Utopie für diese Wirksamkeit der Literatur führen die Informanten immer wieder die Vorlesesituation an, denn hier wirkte der Text durch die stimmliche Realisierung und seine Verlautung. Die Brücke zum Hörspiel ist offensichtlich; so machen viele der Informanten zwischen dem Vorlesen und dem Hörspiel keinen Unterschied hinsichtlich der emotionalen Wirkung. Die Aufmerksamkeit für das Stimmliche zeigt sich darüber hinaus in der Verbindung zwischen Text und Lied, die besonders im Interview mit Jennifer hervorgehoben wurde. Insgesamt verweisen die Interviewteile, die sich auf das Verhältnis zwischen Leser und Gesellschaft und damit auf die mit der Literatur und dem Lesen verbundenen sozialen Konventionen beziehen, auf die Wirkungsmacht des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums Bildung. Diesem kommen als Deutungsmuster Eigenschaften zu, die seinen Einsatz als distinktive Strategie ermöglichen. So selektiert „Bildung“ und motiviert: Sie avanciert zum Medium und Ziel für selbstsozialisatorische Bestrebungen, die die Akkumulation kulturellen Kapitals als eine Bedingung für die Verbesserung des Sozialstatus und die Möglichkeit der Erlangung ökonomischen Kapitals erachten.

Die Ergebnisse des ersten Teils, die sich auf den Komplex der literarischen Bildung beziehen, bestätigen somit die im Einleitungskapitel zitierte Aussage Cornelia Rosebrocks: „Aber die Vorstellung, Bildungsnormen hätten in der Erlebnisgesellschaft soweit an Wirksamkeit verloren, dass sie nur noch historische Bedeutung haben, ist naiv.“ (Rosebrock 2005, 254)

8.3. Lesen in der Mediengesellschaft

Die Analyseergebnisse des zweiten Teils, der sich mit der Text-Leser-Relation auseinandersetzt, bestätigen und ergänzen die Befunde des ersten Teils. Die Untersuchung der medialen Konventionen, die innerhalb der literarischen und medialen Sozialisation erlernt und habitualisiert werden, fokussierte in besonderem Maße die Art und Weise des Verhältnisses zwischen erlerntem Mediengebrauch und dem Lesen. Zu diesem Zweck konnten in einem ersten Durchgang durch das Datenmaterial vier Aspekte eruiert werden, hinsichtlich derer Medienkonsum und Lesen verglichen werden konnten: die Zuschreibung von Funktionalität, der Umgang mit Fiktion, die Zuschreibung von Identifikation, der Umgang mit Simulation und Virtualität. Die Untersuchung des Datenmaterials entlang dieser vier Aspekte zeitigte erwartungsgemäß zahlreiche „Nebenprodukte“. Besonders die Konzentration auf den Stellenwert des Computers (Kap. 6.3.) erwies sich als zentral, denn die untersuchte Kohorte verzeichnet die Jahrgänge 1983-1988, deren Lesesozialisation in vielen Fällen bereits parallel zu ihrer Computersozialisation verlief.

Insgesamt zeigte sich, dass die Medien- und Computersozialisation in jeder Hinsicht gleichberechtigt neben die literarische Sozialisation tritt – ein angesichts zahlreicher quantitativer Vorgängerstudien kaum überraschender Sachverhalt. Eine qualitative Studie verfügt jedoch über ein anderes Instrumentarium und beleuchtet die Parallel- existenz literarischer und medialer Sozialisationsprozesse am Beispiel intimer und höchst privater Erfahrungen. So konnten im Rahmen der vorliegenden Studie insbesondere die Initiationserlebnisse der Informanten ausgewertet werden. Es zeigte sich, dass traditionelle literarische Initiationen wie der Dachbodenfund oder das intime Lesen verbotener Bücher, auch die Vorlesesituation, innerhalb der Informantengruppe durch ähnlich gelagerte „mediale“ Initiationen abgelöst werden. Dazu gehören das Hörspielerlebnis (eventuell beim Einschlafen) in Analogie zur Vorlesesituation, der Konsum des Verbotenen (Webinhalte, PC-Spiele wie beispielsweise Ego-Shooter), aber sogar der Dachbodenfund, wobei es sich im Interview mit Otto um den auf dem Dachboden verstaubten, ausrangierten PC des Vaters handelte.

Das auf diese Weise „angereicherte“ Spektrum der verfügbaren Medien führt zu einer Neuaufteilung der mit dem Medienkonsum erwarteten Gratifikationen. So erwarten die Informanten vom Lesen eher anspruchsvoller Literatur in erster Linie einen Bildungszuwachs im oben definierten Sinne; „Bildung / Bilden“ wird so in der Erwartungshaltung der Informanten zur primären Funktion von Literatur. Neben diese Funktion tritt die des „Informierens“ in kognitiver Hinsicht; so erwarten die Informanten vom Lesen eine Wissensakkumulation. Die eher emotional getönten Gratifikationen, wie z.B. die der Unterhaltung, werden primär durch die AV-Medien und teilweise auch durch Computerspiele (im jüngeren Alter) abgedeckt. Diese Ergebnisse waren angesichts vieler Vorgängerstudien erwartbar. Es stellte sich im Rahmen der vorliegenden, qualitativen Studie allerdings die Anschlussfrage nach der Art und Weise, wie diese Funktionszuschreibungen den Umgang mit den für die Kategorie „Unterhaltung“ relevanten Parameter „Fiktion“ und „Identifikation“ regeln und beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Analysen bestätigen das Gesamtbild: Das Bedürfnis nach Fiktionalität, nach dem „Eintauchen“ in vom Realen unterschiedene Welten, und nach Identifikation befriedigen in erster Linie die AV-Medien. Nur im Kontext solcher Erzählungen, die sich auf Hörspielkassetten und Filme beziehen, schreiben sich die Informanten Identifikationserlebnisse zu. Der Umgang mit Fiktionalität, so ein weiteres wichtiges Ergebnis, ist von der Tendenz geprägt, den Abstand zwischen fiktiver und realer Welt (den Skopus) zu minimieren, die fiktive Welt also in die alltägliche Welt „hereinzuholen“. Nicht nur die Interaktivität digitaler Medien (MUDs, Ego-Shooter), auch die Umstrukturierung des besonders für jüngere Zuschauer relevanten Fernsehangebots (Affekt-TV, Reality-TV, Gewinnspiele etc.) tragen offenbar seit etwa den 1990er Jahren dazu bei, diese Tendenz zu unterstützen und zu festigen.

Die Engführung des Unterhaltungsbedürfnisses mit den AV-Medien zeitigt eine weitere Rezeptionshaltung, die wenig mit diesen Formen von Fiktionalität und Identifikation zu tun hat. Besteht das Interesse oder Bedürfnis an solchen Erlebnissen nicht, kann es zur Herausbildung einer Orientierung an Elementen wie Serialität, syntagmatischer Struktur und der „Oberfläche“ der Präsentation (die Ebene der „Signifikanten“) kommen. Solche Bedürfnisse werden in erster Linie durch die AV-Medien (Fernsehen, Film) befriedigt.

Der Computer spielt hinsichtlich des Unterhaltungsbedürfnisses des untersuchten Segmentes eine untergeordnete Rolle. Er steht zwar besonders in der Pubertät für Erlebnisse des Virtuellen und des Probehandelns zur Verfügung, kann auch eskapistische Bedürfnisse punktuell stillen, wird aber zunehmend als Kommunikations- und Informationsmedium genutzt. Die in vielen Untersuchungen herausgestellte Gefährdung der Realität-Fiktions-Unterscheidungskompetenz kann hier nicht bestätigt werden. Es kommt zwar zu punktuellen Vermischungen in Verbindung mit eskapistischen Haltungen, insgesamt jedoch ist die Distanz und Reflektiertheit gegenüber der virtuellen Welt dominant.

Somit lassen sich die Ergebnisse des zweiten Untersuchungsteils in die des ersten einfügen. Das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium „Bildung“ bezieht sich in erster Linie auf das literarische Lesen; die Beziehung lässt sich umgekehrt auch beschreiben als eine Funktionszuweisung an das literarische Lesen durch den Leser: Das literarische Lesen wird zunehmend „bildungsfördernd“ eingesetzt. Der Computer stellt mit zunehmendem Alter ähnliche Gratifikationen bereit. Identifikations- und Fiktionalitätserlebnisse werden der Literatur ausgegliedert und vor allem bei den AV-Medien gesucht. Dem entsprechend sind die Erfahrungen mit den AV-Medien nun auch mit anderen Konnotationen umstellt, als sie die traditionelle Rezeptionstheorie formuliert. Wesentlich erscheint hier, dass die als konstitutiv erachtete Distanz zwischen dem „anspruchsvollen“ Text und dem Leser keine Rolle spielt; der Medientext (das Hörspiel, die Fernsehserie) hat so gerade nicht mit Anders- oder Fremdheit zu konfrontieren, sondern hat sich der Lebens- und Erfahrungswelt des Rezipienten anzunähern, um goutiert zu werden. Es fällt im Rahmen der vorliegenden Studie schwer, Gründe und Motive für diese Rezeptionshaltungen und die mit dem literarischen Lesen verbundenen Deutungsmuster zu eruieren. So mögen es der soziale Druck des erwarteten Bildungserfolges und die damit verbundene Suche nach einem Mittel zur Erreichung desselben sein, oder der innerhalb der Sozialisation kennen gelernte Anspruch der „gehobenen“ Literatur, der Identifikation borniert und banausisch erscheinen lässt, oder etwa die seit etwa 1970 veränderte Angebotsstruktur der Medienlandschaft, die nun zielorientierter die Bedürfnisse der Rezipienten anspricht, erschafft und dann befriedigt. Auf diese Fragen kann die vorliegende Studie keine Antwort geben. In den Interviews wird mal die eine, mal die andere Möglichkeit als zentral ausgegeben.

Der letzte Befund ist ernüchternd, erscheint die Frage nach den Gründen des scheinbar veränderten kulturellen Handelns doch als zentral, wenn man mit Hilfe einer qualitativen Studie das Verhältnis von Lesen und Medienkonsum bestimmen möchte. So sind auch die in Kapitel 4.2. formulierten weiterführenden Fragen nur teilweise und spekulativ zu beantworten.

Die Basisannahme für eine Hypothese über die Veränderbarkeit des Leseverhaltens besteht in der Theorie der Wissenskluft. Die These von der sich zunehmend öffnenden Schere zwischen Bildungsprivilegierten und Unterprivilegierten berücksichtigend, kann die vorliegende Studie auch als eine Untersuchung der Mechanismen des fortschreitenden Bildungszuwachses der Bildungsprivilegierten verstanden werden. Für die heranwachsenden Teilnehmer dieses Bevölkerungssegmentes wird deutlich, dass das Medium Literatur und das literarische Lesen einen starken Aufforderungscharakter haben. Trotz (oder eventuell auch gerade wegen) einer veränderten Lese- und Medien-

sozialisation vor allem unter den Bedingungen eines stark umstrukturierten Fernsehangebots und des neuen Mediums Computer erhält die Literatur hinsichtlich ihrer kulturellen Normierung ein hohes Maß an sozialer Reputation. Das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium „Bildung“ und das Literarische wachsen in einer untrennbaren Allianz zusammen. So sind die Erwartungen an das Lesen hoch; in der Wahrnehmung vieler Informanten avanciert das Lesen zu einem Vehikel des sozialen Erfolges und der Charakterformung („Menschwerdung“). Das (literarische) Lesen erscheint so als von Ansprüchen und Erwartungen umstelltes Feld kulturellen Handelns – Erwartungen, die es sicher nicht erfüllen kann. Der deutlichen kulturellen Normierung des Lesens entspricht eine auf diese Norm zielende kulturelle Praxis. Das literarische Lesen wird als „Bildungslesen“ verstanden. Die typischen Merkmale des „Unterhaltungslesens“ – das Eintauchen in die fiktive Welt, die Identifikationserlebnisse – werden ihm nicht zugesprochen. Solche Bedürfnisse stillen vor allem die AV-Medien. Die genannten Mechanismen und Verschiebungen in einem als „weich“, „dynamisch“ und „flexibel“ zu kennzeichnenden Feld kultureller Symbolisierung und kultureller Praxis können Gründe für die Wissensklufthese bereitstellen. Die Hinwendung zum literarischen Lesen geschieht diesen Ergebnissen zur Folge weniger aus einem Unterhaltungsbedürfnis, als vielmehr aus einer während der familiären oder schulischen Sozialisation verfestigten Bildungsaspiration heraus. Für diese These sprechen besonders die Belege für selbstsozialisatorische Bemühungen hin zu einer Habitualisierung des literarischen Lesens. So sind es weniger intrinsische Motive wie Lustgewinn oder ein intensives emotionales Erleben, die zum literarischen Lesen führen, als vielmehr extrinsische und durch kulturelle oder soziale Normen vermittelte Motive.² Diese wiederum setzen zunächst das Vorhandensein einer Bildungsaspiration voraus, denn die mit ihnen verbundenen Gratifikationen sind höchst unsicher, wenig programmier- und beeinflussbar und vor allem: Teil einer fernen Zukunft. Die Investition in solche Gratifikationen ist also mit hohen Risiken verknüpft, die es auszuhalten gilt. Zu diesem Zweck bedarf es eines stützenden und absichernden sozialen Umfeldes.

Die Koexistenz (oder Konkurrenz) literarischer und medialer Sozialisation ist längst einer Hybridform der Durchmischung und individueller Funktionszuweisung medialer Praktiken gewichen. Auch der Computer tritt gleichberechtigt neben „alte“ und kulturell gefestigte mediale Praktiken, bricht diese auf und ordnet den Raum des medialen Handelns neu. Als Hybridmedium schlechthin stellt er nicht nur multimediale Environments bereit, sondern macht Information nutzerfreundlich verfügbar. Die Doppelfunktion als Informations- und Unterhaltungsmedium zeigt sich auch bei den hier untersuchten Informanten, die den Computer zunächst ihren Unterhaltungsbedürfnissen anpassen, dann ihn als Informations- und Kommunikationsmedium nutzen. Dabei bestätigt sich, dass der versierte Einsatz des Computers Bildungsvorsprünge ausbaut und Bildungsvorteile sichert. Es zeichnet sich also besonders in der Phase der Adoleszenz und des „Bildungsmoratoriums“ eine Allianz zwischen dem (literarischen) Lesen als

² Das bedeutet nicht, dass auch intrinsische Motive mit dem literarischen Lesen verbunden sein können; ferner bedeutet es nicht, dass das einmal habituierte literarische Lesen nicht zu einer hauptsächlich intrinsischen Motivation führen könne. Die Rede ist hier lediglich von der Sozialisation hin zum literarischen Lesen.

Bildungsinstrument und der Computernutzung zur Akkumulation informatorischer und kommunikativer Vorteile ab. Es ist zu erwarten, dass die in literarischer und medialer Sozialisation erworbenen unterschiedlichen Lesekompetenzen (das ausdauernde, lineare Lesen und das sprunghafte, fragmentarische, auf schnellen Informationsgewinn ausgerichtete Lesen am Bildschirm) in ein Feld des Austauschs eintreten werden, sich also wechselseitig beeinflussen werden. Dies zu belegen oder zu falsifizieren, ist Aufgabe lesepsychologischer und –neurologischer Studien.³ Die Mutmaßung vom Anbeginn einer neuen „Epoche des Lesens“ erschiene vor dem Hintergrund wenig gesicherter Erkenntnisse somit pauschalisierend und riskant.⁴

8.4. Bildungsvorstellungen und die Bildungsinstitution Schule

Die Vorstellungen über Literatur, wie sie die Leser und Leserinnen in den Interviews präsentierten, sind vom schulischen und universitären Lesen geprägt. Einen anderen Fall repräsentiert die Leserin des siebten Kapitels, die sich deutlich außerhalb des institutionalisierten Lesediskurses verortet. Die Funktionen Unterhaltung und Information sind bei ihr folglich nicht so deutlich separiert wie bei den anderen LeserInnen. Diese Leserin liest in erster Linie zu Unterhaltungszwecken und ist am Spannungselement interessiert. Sie hat zwar Vorstellungen über literarisch-ästhetische Dimensionen der Literatur, die jedoch nicht handlungsmotivierend wirken. Damit bestätigt sie im Umkehrschluss die Einzelergebnisse der Kapitel 5 und 6, denn sie ist gerade nicht dem Hochkulturschema zuzurechnen.

Welche Rolle aber spielt die Bildungsinstitution Schule bei der individuellen Konstruktion von Bildungsvorstellungen, die handlungsleitend wirken? Inwieweit ist die Schule – und mit ihr in einem Verbundsystem auch die peer-group⁵ – an der Stabilisierung und Modellierung überindividueller Bildungsvorstellungen, die den Status eines Deutungsmusters beanspruchen können, beteiligt?

³ vgl. die bekannten Studien und Meta-Studien: Aust 1983, Groeben / Vorderer 1988, Gross 1994, Groner 1995, Willenberg 1999, Christmann / Groeben 2001, Wittmann / Pöppel 2001. Christmann und Groeben vermerken ein diesbezügliches Forschungsdesiderat: „Allerdings ist dabei nicht zu verkennen, daß z.B. das ‚Lesen am Bildschirm‘ andere Strukturen und damit auch veränderte Kompetenzen erfordert, insofern als hier die klassische lineare Struktur des Print-Mediums radikal verändert wird in eine hierarchisch-assoziative Netzwerkstruktur [...] Hier wird sich erst in Zukunft zeigen (und erforscht werden müssen), ob die oben für die klassische lineare Struktur von Texten berichteten kognitiven und metakognitiven Verarbeitungsstrategien in gewissem Umfang auch auf die nicht-linearen Strukturen von Hypertexten übertragbar sind [...]“ (Christmann / Groeben 2001, 206, vgl. zu diesem Problem auch Groner 1995)

⁴ vgl. zu den Zukunftsperspektiven der Kulturtechnik Lesen exemplarisch Eggert 1998a, Schön 1990a, Schön 1999

⁵ Rosebrock zeigt auf, dass die peer-group als Sozialisationsinstanz nicht abgelöst von der Schule und auch vom familiären Umfeld zu denken ist. Die peer-group bildet sich über den Kontakt zu Mitschülern, die meist durch den Einzugsbereich der Schule einem relativ homogenen Milieu entstammen. Insofern übernimmt die peer-group meist Werteorientierungen, die durch Familie und besonders die Schule vorgeprägt sind. Vgl. Rosebrock 2004

Blickt man auf die Bildungs- und Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts zeigt sich die eingeschränkte Bedeutung des schulischen Kontextes für individuelle Bildungskarrieren und die individuellen Konstruktionen von Bildungsbiographien. Was Hermann Korte durch die Analyse autobiographischer Texte des 19. Jahrhunderts belegen kann,⁶ resümiert Holger Dainat aus seiner Betrachtung von Bildungsromanen:

So berichten unzählige Autobiographien im 19. Jahrhundert von geglückter Bildung durch Lektüre. [...] Bemerkenswert ist, daß die Bildung des Lesers im 19. Jahrhundert fast ausnahmslos jenseits der Schule und anderer Erziehungsinstitute stattfindet. (Dainat 2007, 136)

Was für das 19. Jahrhundert gilt, können die Interviews der vorliegenden Studie nicht bestätigen. Auf den ersten Blick mag man hier einen Widerspruch zu der Tatsache vermuten, dass die Leseforschung konsensuell den mangelnden Einfluss des Deutschunterrichts auf das Leseverhalten von Schülern behauptet.⁷ Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass dieser Umstand auch mit altersgemäßen Zu- und Abwendungen vom schulischen Raum zu tun hat: Mit dem Ende der Grundschulzeit sinkt der Einfluss des Deutschunterrichts und die Schüler sehen die Lektüren eher kritisch; dieser Effekt verschwindet allerdings mit dem Ende der Sekundarstufe I. Die gymnasiale Oberstufe weist dann eine gegenteilige Motivationslage auf: Insbesondere der Deutschlehrer hat einen gravierenden Einfluss auf die personale und natürlich auf die literarische Sozialisation der Schüler.⁸

Die Informanten der vorliegenden Studie haben soeben das Abitur abgeschlossen oder befinden sich in der gymnasialen Oberstufe; sie sind überdurchschnittlich erfolgreiche Schüler. Ihre Einstellung zum Deutschunterricht ist eher positiv und affirmativ. Bei ihnen kann keine Rede davon sein, dass sie wie Monika, die Leserin des 7. Kapitels, das außerinstitutionelle Lesen als Widerstandshandlung gegen den institutionalisierten Lesediskurs der Schule interpretieren. Sie verbinden im Gegenteil mit ihrer adaptiven und affirmativen Haltung gegenüber schulisch legitimierten und sanktionierten Lesehandlungen Gratifikationen in persönlich-individueller oder beruflich-ökonomischer Hinsicht: So erwarten sie einen privaten Sinnzuwachs oder Erfolge im Abitur oder im Studium; insgesamt erscheint das schulische Leseverhalten als Möglichkeit der Vermehrung individueller Zufriedenheit. Zwar wird deutlich erkennbar, dass einige der Informanten das private und das schulische Lesen deutlich voneinander trennen (vgl. die unterschiedlichen Lesesituationen – im Bett und am Schreibtisch), dennoch wird bei solchen Informanten auch das private Lesen durch schulisch vermittelte Standards der Lektüreauswahl und der Lektürewertung verbunden. Informantinnen wie Tanja und Tina wählen daher ihre Privatlektüre beispielweise am Leitfaden der Lehrerempfehlung oder achten auf literarische Qualität, die ihnen auch durch den Ruf eines Autors verbürgt erscheint (z.B. Coetzee im Falle Tinas).

Die von den Informanten erwähnten Leseinitiationen sind häufig mit dem schulischen Lesen verknüpft; so ist dann beispielsweise das erste beeindruckende Leseerlebnis eine Schullektüre. Das kindliche Lesen, das sich durch eine stark affirmative und triebgesteuerte Haltung auszeichnet, wird von den Informanten teils im Rückblick hinsicht-

⁶ vgl. Korte 2006, 88 ff.

⁷ vgl. Kap. 4.1.

⁸ vgl. z.B. die Studie von Gattermaier (2003)

lich seiner Bedeutsamkeit für die weitere Lesekarriere relativiert, denn es unterscheidet sich zu gravierend vom kontrollierten und distanzierten Lesen in der Schule. Der schulische Lesezwang in Gestalt der Ganzschrift als Pflichtlektüre wird so zwar erwähnt, jedoch meist vor dem Hintergrund des beeindruckenden Leseerlebnisses mit diesem Stoff legitimiert und gutgeheißen. Als exemplarisch kann diesbezüglich die Erzählung Simonens gelten: Die Parabel *Der überaus starke Willibald* (Willi Fahrman) faszinierte sie in der Unterstufe – ein Text, der paradigmatisch ist für die Dominanz des analytischen Umgangs mit Texten und der entsprechenden Textauswahl am Gymnasium. Ein anderes instruktives Beispiel für die nachträgliche Legitimierung des schulischen Lesezwangs ist die stark emotional getönte Leseerfahrung Jennifers mit Süskinds *Parfum*, das sie erst nach der Schulzeit liest und dann sich selbst die Schuld am Verpassen dieser Leseerfahrung zur rechten Zeit zuweist.

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Studie von Eggert et al. zur *Literarischen Intellektualität in der Mediengesellschaft* (2000) wird in den vorliegenden Analysen deutlich, dass auch nicht-habitualisierte Leser (z.B. Carina) ihre Wertmaßstäbe zur Beurteilung von Film oder digitalen Produkten dem Literaturunterricht entnehmen. Sie entwickeln somit ein Raster zur Evaluation ästhetischer Produkte, das durch den Literaturunterricht vermittelt wurde. Der Literaturunterricht ließ bei den Informanten eine Vorstellung von Gehalt und Gestalt literarischer Bildung entstehen, die sie auf künstlerische Werke generell übertragen, die Erfahrungen mit Ästhetik motivieren und zu individuellen Leseentscheidungen anregen.

Sogar eine Leserin wie Kathrin, die ähnlich Monika eine Abgrenzungsbewegung zum schulischen Lesen vollzieht, bemüht die literarischen Normen, die sie im Unterricht kennen gelernt hat, zur Lektüreauswahl. Diese Auswahl steht zwar im Gegensatz zum schulischen Lektürekanon, jedoch machte die Analyse deutlich, dass Kathrin in der selbstsozialisatorischen Anstrengung die institutionalisierten Normen nur noch strenger und radikaler in Anspruch nimmt, als es die Schule tut. Besonders die letzten beiden Beispiel (Kathrin und Carina) machen unter Berücksichtigung des Interviews mit Monika deutlich, wie die Wirkungsmacht des schulischen Lesens zu beurteilen ist: Zwar erscheint die Respektabilität der Institution Schule geschwächt, die im Deutschunterricht vor allem der Oberstufe vermittelten literarischen Normen jedoch entfalten eine ungebrochene Wirkung (vgl. dazu vor allem das Kapitel 5.3.).

Man kann also im Hinblick auf die unter 8.2. und 8.3. formulierten Ergebnisse festhalten, dass eine Lesehaltung wie die in den vorliegenden Interviews, die durch ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium „Bildung“ geprägt ist und die ferner das Lesen mit nur wenigen Funktionen in den Bereichen Unterhaltung und Emotionalität belegt, sich an den institutionalisierten, also schulisch vermittelten Lesen orientiert. Als wesentlich erscheinen die im Literaturunterricht vermittelten Normen zur Bewertung und Einschätzung von Literatur. Diese erweisen sich als so wirkungsmächtig, dass sie nicht nur übertragbar sind auf andere Artefakte, sondern auch Abgrenzungen zum schulischen Lesen noch prägen. Literarische Normen und zeitgenössische Vorstellungen oder Konstruktionen von Bildung gehen somit innerhalb des in der vorliegenden Studie untersuchten Segmentes des Hochkulturschemas eine Allianz ein, die sich als enorm prägend und durchsetzungsstark erweist. Mit dieser Allianz werden nicht-individuelle Erfahrungen motiviert: Als Deutungsmuster beansprucht „Bildung“

über literarische Normen überindividuelle und also soziale Durchsetzungsmacht. So verknüpfen die Informanten mit der Aneignung von „Bildung“ nicht nur persönliche Gratifikationen wie Zufriedenheit oder Luststeigerung, sondern verbalisieren explizit ihre Hoffnung auf Erfolge im späteren Berufsleben, die mit dem erwartbaren Bildungszuwachs ursächlich gekoppelt werden. Ökonomisches und kulturelles Kapital erscheinen den Informanten als eine Einheit – auch dies ist nicht zuletzt ein von den Informanten akzeptiertes, schulisch vermitteltes Versprechen, mit dem das Lernen und das Bildungszertifikat Abitur im schulischen Binnenraum (Mesoebene) wie im sozialen Raum (Makroebene) legitimiert werden.

Im Umkehrschluss bestätigte die nicht dem untersuchten Segment zugehörige Monika im 7. Kapitel die Ergebnisse, denn sie ist zwar eine begeisterte Leserin, orientiert sich aber gerade nicht an den schulische vermittelten literarischen Normen. Der Grund dafür ist – den Untersuchungen zur Folge – darin zu sehen, dass Monika eben nicht dem Hochkulturschema zugerechnet werden kann. Die Durchsetzungsmacht literarischer Normen und des symbolisch generalisierbaren Kommunikationsmediums „Bildung“ zeigen sich vor allem auch, wenn man nicht – wie in der vorliegenden Studie – das eine Extrem des Bildungsspektrums, also das Hochkulturschema, zum Thema macht, sondern die Auswirkungen von Konstruktionen literarischer Bildung am anderen Ende des Spektrums untersucht. Pieper, Rosebrock u.a. konnten so durch eine Studie zum Lesen bei HauptschülerInnen belegen, dass Bildungsnormen und Vorstellungen literarischer Bildung in diesem Bevölkerungssegment eher hemmend und demotivierend auf das tatsächliche Leseverhalten wirkten.⁹ Setzt man dieses Ergebnis in ein Verhältnis zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie, wird deutlich, dass beide Studien in einem Komplementaritätsverhältnis zueinander stehen: Vorstellungen von literarischer Bildung sind enorm wirksam, haben allerdings unterschiedliche Auswirkungen in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. Sie wirken selektierend, weil sie Distinktionen ermöglichen und einleiten, und als Folge wirken sie motivierend und demotivierend entsprechend der individuellen und milieuspezifischen Möglichkeiten, am Diskurs literarischer Bildung teilzunehmen.

8.5. Kultursoziologische Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik

Eine Form empirischer Literaturdidaktik, die rein auf das tatsächliche Unterrichtshandeln fokussiert ist, die sich also auf Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung beschränkt, erkennt, dass gerade der Gegenstand des Lesens und der Umgang mit Literatur von inneren Einstellungen umstellt sind, die das Handeln mit literarischen Texten prägen. Gerade darin besteht ein Hauptergebnis der vorliegenden Studie: Der Umgang mit Literatur, das Leseverhalten also, ist nicht abgelöst von kulturellen Deutungsmustern erklärbar, die jede Leseentscheidung und jede Lesestrategie maßgeblich beeinflussen und somit den Verlauf jeder literarischen Sozialisation determinieren. Der Verlauf literarischer Sozialisationen wiederum determiniert das Leseverhalten des erwachsenen Lesers und bestimmt somit auch den Stellenwert mit, der dem Lesen innerhalb einer

⁹ vgl. Pieper, Rosebrock u.a. 2004; Rosebrock 2005

Kultur zugemessen wird. Letztlich zeigt also eine kultursoziologische Studie wie die vorliegende auf, wie die Tradierung von Kultur „funktioniert“ und wie kulturelle Um-schichtungen erklärbar sind.

Inwieweit sind solche Erkenntnisse und Ergebnisse relevant für didaktisches Denken? Offenbar können sie keine unmittelbare Geltungskraft für das aktuelle unterrichtliche Handeln beanspruchen, was meint, dass sie nicht unmittelbar unterrichtspraktisch relevant sein können. Eine Literaturdidaktik, die ihr Aufgabenfeld auf unmittelbare unter-richtliche Relevanz beschränkt, kann in der vorliegenden Studie sicher kaum den Zu-sammenhang zu einer sich auf diese Weise definierenden Handlungswissenschaft er-kennen.

Im Rahmen der *Einleitung* ist auf das Selbstverständnis einer sich von der „Hand-lungswissenschaft“ zur eigenständigen Reflexionswissenschaft auf empirischer Basis emanzipierenden Literaturdidaktik ausführlich die Rede gewesen. Der der vorliegen- den Arbeit zu Grunde liegende Begriff von Literaturdidaktik insistiert auf zwei Aus-weitungen gegenüber herrschenden Vorstellungen empirischer Literaturdidaktik: 1. Forschungsgegenstand ist nicht nur das Subjekt in Lehr-Lernkontexten, sondern das in seine lebensweltlichen Zusammenhänge eingebettete Subjekt. 2. Forschungsgegen- stand ist nicht nur das Verhältnis des Subjekts zu literarischen Texten, sondern das des Subjekts zu allen medialen Textformen. Damit wird deutlich, dass der mit Literatur handelnde Schüler hier in den Kontext seiner tatsächlichen Handlungsmuster eingebet- tet wird. „Der mit Literatur handelnde Schüler“ erscheint somit als Untersuchungsob- jekt eine unzulängliche Vereinfachung zu sein, die die tatsächliche Einbettung des Handelns mit Literatur simplifizierend aus dem Umgang mit Medien ebenso herauslöst wie sie vor allem von individuellen biographischen Mustern isoliert. Die so vorge- nommene Beschneidung verkennt die Relevanz kultureller, kulturhistorischer und so- zialer Zusammenhänge, die das je individuelle Handeln durch die Durchsetzungsmacht von überindividuell geteilten Deutungsmustern maßgeblich bestimmen.

Dieser Einsicht Rechnung tragend, konzentriert sich die vorliegende Arbeit gerade auf solche Deutungsmuster, definiert sie und beschreibt deren Wirkungsmacht. Zu diesem Zweck befließigt sie sich einer Methode, die Ansätze aus der Lesesozialisationsfor- schung wie die Lesebiographieforschung und Ansätze aus der kultursoziologischen Forschung mit dem Ziel einer kultursoziologisch orientierten Rezeptionsforschung koppelt.

In der *Einleitung* wurde postuliert, dass eine so geartete empirische Forschung Ergeb- nisse aufweisen kann, die direkt oder indirekt das gegenwärtige Lehrerhandeln beein- flussen, denn diese Ergebnisse fließen in die Lehrerausbildung mit ein. Dies heißt si- cher nicht, dass die Ergebnisse im Sinne einer „Rezeptologie“ unmittelbar verwertbar sind. Abschließend soll nun erörtert werden, inwieweit eine literaturdidaktische Rele- vanz der unter 8.2. bis 8.4. aufgeführten Ergebnisse der Studie sichtbar wird.

So erscheint der von der Literaturdidaktik unternommene Weg der Emanzipation durch die Fundierung durch empirische Forschung unbedingt weiter zu verfolgen. Die Lehrerausbildung und die Fachdidaktik als Reflexionswissenschaft und als empirische Wissenschaft müssen Methoden und Ergebnisse quantitativer und qualitativer For- schung als selbstverständliche Bestandteile ihrer Arbeit betrachten. Im Folgenden

werden die sich aus der vorliegenden Studie ergebenden Inhalte für Forschung und insbesondere die Lehre aufgeführt:

1. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verschaffen Einsicht in die Prozesse der Evokation und der Bestätigung / Festigung von für kulturelles Handeln verantwortlichen Deutungsmustern. Sie lassen so erkennbar werden, wie die Tradierung literarischer Bildung im institutionellen und außerinstitutionellen Kontext funktioniert. Außerdem bestimmen sie die Funktion, die literarische Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft hat. Derjenige, der im institutionellen Kontext mit Literatur handelt und sie vermittelt, ist Repräsentant solcher Funktionen literarischer Bildung. Er sollte sich darüber im Klaren sein, was er tut, wenn er explizit oder implizit literarische Normen thematisiert – was er beispielsweise durch seine Textauswahl oder die Wahl oder Unterlassung untersuchungsrelevanter Aspekte bereits unternimmt. Eine Thematisierung literarischer Normen ist also im unterrichtlichen Handeln mit Texten unabdingbarer Bestandteil jeglicher Form von Lehre und hat erhebliche Konsequenzen für die Einstellung der Schüler zur Literatur. Bevor sich ein Lehrender jedoch über solche Zusammenhänge klar wird – so beispielsweise über die Frage, inwieweit literarische Normen einer gewandelten Mediengesellschaft angemessen sind – gilt es grundsätzlich zu klären: Durch welche literarischen Normvorstellungen bin ich als Lehrender geprägt? Wesentlich entscheidender als das aktuelle Handeln mit Literatur sind die Wertvorstellungen des Lehrenden, die den Schüler zur Auseinandersetzung motivieren und die häufig übernommen werden. Es ist zwar unmöglich, die eigenen Vorstellungen literarischer Bildung zu korrigieren oder gar zu tilgen – sie werden immer erheblichen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen und können und sollen in Anbetracht der Authentizität des Lehrenden auch nicht gelehrt werden. Dennoch gilt auch diesbezüglich: Ein Verständnis für die Reaktion von Schülern auf das Bildungsverständnis des Lehrenden ist nur über die Einsicht in eben dieses Bildungsverständnis möglich.¹⁰

Es ist also nötig, die Ergebnisse und Methoden der kultursoziologischen Rezeptionsforschung in die Lehrerbildung und in die fachdidaktische Forschung zu integrieren, denn nur auf diese Weise kann die Einsicht in Konstruktionen und Wirkungen literarischer Bildungsvorstellungen gewährleistet werden. Damit wird darüber hinaus denkbar, auch die praktische Relevanz eines solchen Wissens zu erheben. Literarische Bildung hat in unterschiedlichen Schulformen wie dem Gymnasium und der Hauptschule unterschiedliche Wirkung. Die motivierende Wirkung von Bildungsvorstellungen, die einen hohen Grad an sozialer Erwünschtheit aufweisen, kann also im Gymnasium durchaus lesefördernd eingesetzt werden. Umgekehrt gilt es bei einer Schülerklientel, die durch eine große Kluft zwischen erwartetem und tatsächlichem Handeln

¹⁰ Dies ist im Rahmen der Heidelberger Struktur-lege-Technik, mit deren Hilfe subjektive Theorien Lehrender erforscht worden sind, nur in Ansätzen geschehen. Im Hintergrund steht die Überzeugung, dass ein Deutungsmuster etwas grundsätzlich Verschiedenes im Vergleich zu einer subjektiven Theorie darstellt. Deutungsmuster sind höchst stabile, kollektive, Milieus schaffende Vorstellungselemente, die einen wesentlichen Anteil bei der Bildung und Prägung von Kultur und Tradition haben. Subjektive Theorien hingegen sind individuelle und handlungsmotivierende Überzeugungen, die sich aus der lebenspraktischen Erfahrung eines Einzelnen formiert haben, korrigiert werden können und sich im Laufe des Lebens wandeln.

gekennzeichnet ist, die demotivierende Wirkung von Bildungserwartungen stärker zu berücksichtigen, um eventuelle Anschlüsse doch noch zu ermöglichen.

2. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie Einsicht in die Bedeutung literarischer Bildung verschaffen, so vermitteln sie auch Einsicht in die wechselseitige Beziehung von Literatur und AV-/digitalen Medien. Dies betrifft beispielsweise das Forschungsdesiderat, Zuschreibungen von „Identifikation“ und „Fiktion“ aufzuhellen. Die Ergebnisse des Kapitels 6 zeigen, dass es sich bei beiden Begriffen um subjektive Zuschreibungen handelt, die meist an die Funktion Unterhaltung gebunden sind. Das Unterhaltungsbedürfnis wird meist vom medialen Verbundsystem befriedigt, wohingegen die Literatur mehr und mehr zum Bildungsmedium wird. Solche Funktionszuweisungen durch die jugendlichen Rezipienten gilt es zu berücksichtigen, denn die Prägungskraft der medialen Sozialisation ist vor allem im Jugendalter kaum noch zu korrigieren. Eine kulturpessimistische Attitüde erscheint angesichts solcher Forderungen zumindest zweifelhaft, denn es sollte bedacht werden, dass die Funktionszuschreibungen durch die Rezipienten letztlich dem Erhalt des literarischen Lesens dienen, wenngleich unter sich wandelnden Gratifikationserwartungen. Statt emotionaler Erschütterungen und „Identifikation“ begegnet der jugendliche oder adoleszente Rezipient dem literarischen Text nun mit der Erwartung des Bildungszuwachses – seitdem die Literatur im 19. Jahrhundert Teil des bürgerlichen und nationalen Selbstverständnisses wurde, ist der kanonisch abgesicherten Hochliteratur nie mit anderen Erwartungen begegnet worden. Es ist zwar kaum zu bestreiten, dass audiovisuelle und digitale Medien zu einem Totalphänomen geworden sind und sicherlich das Leseverhalten beeinflussen wie auch zum „information overload“ führen. Dennoch bleibt zu untersuchen, ob die emphatische Rezeptionshaltung von Literatur, wie sie die Hermeneutik und die Rezeptionsästhetik der 1960er und 1970er Jahre beschrieben hat, nicht eine Idealisierung beinhaltet, die bis heute das literarische Lesen mit Erwartungen überfrachtet.

Für den Lehrenden liegt hier die Gratwanderung zwischen nüchterner Akzeptanz der Einsicht „TV is easy, print is tough“ und einer angemessenen Darstellung dessen, was Literatur kann und was sie nicht kann. Unangebracht ist sicherlich die Erwartung, dass Schüler sich einem Text des 19. Jahrhunderts mit emotionalen und identifikatorischen Gratifikationen nähern sollten, um in den Diskurs der „Menschenbildung“ einzutreten. Dies hieße, das literarische Lesen mit Erwartungen zu überfrachten – was nicht meint, dass der Text bei einzelnen solches dennoch leisten kann. Sicher gilt es zu zeigen, dass Literatur unterhaltend sein konnte für den historischen Leser und unterhaltend sein kann für den zeitgenössischen Leser – es ist jedoch zu erwarten, dass Schüler den literarischen Text nicht primär unterhaltend goutieren, sondern ihn in der Sekundarstufe II als Medium des Bildungszuwachses einschätzen, was bei ihnen eine völlig andere Rezeptionshaltung hervorruft. Eine solche Rezeptionshaltung betrachtet das Gelesene als Herausforderung für primär rationale Kompetenzen und als Teil eines enzyklopädischen Wissens, das sich am Kanon dessen, „was man gelesen haben muss“, orientiert. Die Einsicht in die und das Verständnis für die Rezeptionshaltung ist für den Lehrenden von äußerster Wichtigkeit, um den Erwartungen der Schüler zu begegnen, sie zu erfüllen und das Lesen nicht angesichts unangemessener Idealvorstellungen von dem, was Literatur hinsichtlich emotionaler Erlebnisse bedeuten kann, zu überfrachten.

Aus der Perspektive der Literaturdidaktik bedeutet dies nicht nur, literarische Normen, deren Entstehung und Festigung zum Thema werden zu lassen. Es heißt vor allem, die Literatur aus einem Normengefüge zu entlassen, das nicht nur manche literarische Inhalte bedeutsamer als andere werden lässt, sondern das auch durch pädagogische Orientierungen wie die Methodendebatte der 1980er und 1990er Jahre überformt wird. Nicht zuletzt geht es auch diesbezüglich um die Einbettung des literarischen Inhalts in ex ante postulierte literarische Wirkungen. Stattdessen wäre eine nüchterne und empirisch gestützte Betrachtung von Rezeptionshandlungen und -haltungen angemessener – entweder auf der Basis historischer Quellen oder auf der Basis empirisch abgesicherter Daten. Damit ist eine zumindest teilweise Ablösung der Literaturdidaktik vom praxeologischen Kontext der schulischen Verwertbarkeit angezeigt, denn der Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik ist dann als die nicht nur institutionelle Vermittlung und Rezeption von Texten zu beschreiben.

Eine der wichtigsten Methoden für eine solche Forschungsausrichtung ist die Kultursociologie, denn nur mit ihrer Hilfe können die handlungsleitenden und traditionsbildenden Mechanismen der Literaturaneignung angemessen erfasst werden. So wäre es die Aufgabe von Folgestudien, die in der vorliegenden Studie vorgenommenen Einschränkungen hinsichtlich der Kohortenspezifität und der Schemaspezifität aufzuheben. Das Erscheinungsbild literarischer Bildung (und damit die zukünftige Gestalt des literarischen Lesens) ist somit nicht nur in anderen generationellen, sondern auch in anderen milieu- oder schemaspezifischen Lagerungen zu untersuchen. Nur das Gesamtbild der Verteilung und Häufung, der Dichte und Wirksamkeit literarischer Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung lässt Rückschlüsse darauf zu, wie die intergenerationelle Bindung literarischer Bildungsvorstellungen sich wandelt und inwieweit es diesbezüglich zu Ablösungserscheinungen kommt. Solche Untersuchungen würden Rückschlüsse auf die Entwicklung und den zukünftigen Status des literarischen Lesens zulassen. Nur auf der Basis solcher umfassender Untersuchungen ist es möglich, die Literaturvermittlung in institutionellen Kontexten zu arrangieren und auf veränderte generationelle und schemaspezifische Lagerungen einzustellen.

Literaturverzeichnis

Siglen:

BIOS: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History

DD: Diskussion Deutsch

DiD: Didaktik Deutsch

DDU: Der Deutschunterricht, Friedrich Verlag, Seelze

DU: Deutschunterricht, Berlin

DVjs: Deutsche Vierteljahresschrift

IASL: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur

IZPh: Internationale Zeitschrift für Philosophie

JdDD: Jahrbuch der Deutschdidaktik, Tübingen

LiU: Literatur im Unterricht

MDG: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes

Merz: Medien und Erziehung

MP: Media Perspektiven

MPrak: Medien Praktisch

PD: Praxis Deutsch

SPIEL: Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft

ZfMPsych: Zeitschrift für Medienpsychologie

ZfPäd: Zeitschrift für Pädagogik

ZSE: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie

Abraham, Ulf / Kepser, Matthis 2005: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin

Adorno, Theodor W. 1953: Zeitlose Mode. Zum Jazz, in: Merkur 7

Adorno, Theodor W. 1958: Standort des Erzählers im zeitgenössischen Roman. In: Noten zur Literatur. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. 1972: Theorie der Halbbildung. In: Ges. Schriften 8. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. 1973: Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. 1974: Ist die Kunst heiter? In: Noten zur Literatur IV. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. 1975: Negative Dialektik. Frankfurt a.M.

Adorno, Theodor W. 1975a: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Frankfurt a.M.

- Adorno, Theodor W. 1997: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.
- Ammicht-Quinn, Regina 2004: *Jojo zählt – Bemerkungen zum Bildungsbegriff und dessen ethischer Verankerung*. In: Schavan
- Andringa, Els 1984: *Wandel der literarischen Identifikation. Eine experimentelle Untersuchung*, in: SPIEL 3, H. 1
- Andringa, Els 2000: *The Dialogic Imagination. Literarische Komplexität und Lesekompetenz*, in: Witte u.a.
- Appadurai, Arjun 1998: *Globale ethnische Räume*. In: Beck
- Ariés, Philippe 2003: *Geschichte der Kindheit*. München
- Arnold, Rolf 1983: *Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs*, in: ZfPäd 29, H. 6
- Assmann, Aleida 1988: *Die Sprache der Dinge (langer Blick und wilde Semiose)*. In: Gumbrecht / Pfeiffer
- Assmann, Aleida 1993: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Frankfurt a.M., New York
- Assmann, Aleida 1996: *Texte, Spuren, Abfall: die wechselnden Medien des kulturellen Gedächtnisses*, in: Böhme / Scherpe
- Assmann, Aleida 2004: *Sprache, Kultur, Bildung*. In: Schavan
- Assmann, Jan 1988: *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: ders. / T. Hölscher (Hgg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.
- Assmann, Jan 1999: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München
- Auernheimer, Georg 1995: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt
- Aust, Hugo 1983: *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*, Tübingen
- Austin, John L. 1994: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do Things with Words)*. Stuttgart
- Baacke, Dieter 1983: *Adoleszenz: Weltkonstruktion durch Lesen?* In: Wangerin
- Baacke, Dieter / Frank, Günter / Radde, Martin 1989: *Jugendliche im Sog der Medien. Medienwelten Jugendlicher und Gesellschaft*, Opladen
- Baacke, Dieter 1998: *Neue ästhetische Wahrnehmung durch Medien. Gewandelte Rezeptionsverhältnisse für Kinder und Jugendliche?* In: Merz 42
- Baacke, Dieter u.a. 1998: *Medienwelten – Medienorte*. In: Dichanz (Hg.) [zugl.: Opladen 1991]
- Baacke, Dieter 1999: *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*, Weinheim, München
- Bachmair, Ben 1997: *Virtuelle Texte, Bedeutungskonstitution und mediale Vorgaben*. In: Erlinger (Hg.)

- Bachmann-Medick, Doris 1998: Einleitung. In: dies. (Hg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, Frankfurt a.M.
- Bachtin, Michail M. 1979: Die Ästhetik des Wortes. Hrsgg. v. R. Grüber, Frankfurt a.M.
- Baer, Andreas u.a. 2001: Politische Rahmenbedingungen der Lesekultur. In: Franzmann u.a.
- Ballauf, Theodor 1988: Zur Geschichte der abendländischen Bildung. In: Böhm / Lindauer
- Bamberg, Michael / Lindenberger, Ulman 1984: Zur Metaphorik des Sprechens. Mit der Metapher zu einer Alltagstheorie der Sprache, in: Sprache und Literatur 53
- Barck, Karlheinz (Hg.) 1990: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig
- Barsch, Achim 1997: Fiktionalität in der Sicht von Rezipienten. In: Oberwagner / Scholz
- Barsch, Achim 2000: Empirische Literaturwissenschaft als Bindeglied zwischen Literaturdidaktik und Medienpädagogik. In: SPIEL 19, H. 2
- Barth, Susanne 1999: Medien im Deutschunterricht. In: PD 153
- Barth, Susanne 2002: Mädchenlektüren. Lesediskurse im 18. und 19. Jahrhundert, Frankfurt/New York
- Barthelmes, Jürgen 2001: Funktionen von Medien im Prozeß des Heranwachsenden. In: MP 2
- Barthelmes, Jürgen / Sander, Ekkehard 2001: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz, München
- Barthes, Roland 1979: Elemente der Semiologie. Frankfurt a.M.
- Barthes, Roland 1984: Fragmente einer Sprache der Liebe, Frankfurt a.M.
- Barthes, Roland 1996: Die Lust am Text. Frankfurt a.M.
- Bartholomes, Andrea 1995: Reality TV – Ersatz für Erfahrungsdefizite im Alltag? In: ZfMPsych 7, H. 2
- Baudrillard, Jean 1978: Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin
- Baudrillard, Jean 1988: Die Simulation. In: Welsch
- Baudrillard, Jean 1990: Video-Welt und fraktales Subjekt. In: Barck
- Baudrillard, Jean 1991: Der symbolische Tausch und der Tod. München
- Baudrillard, Jean 1991a: Viralität und Virulenz. In: Rötzer 1991
- Baudrillard, Jean 1994: Die Rückwendung der Geschichte. In: Sandbothe / Zimmerli
- Bauer, Ludwig 1992: Authentizität, Mimesis, Fiktion. Fernsehunterhaltung und Integration von Realität am Beispiel des Kriminalsujets, München
- Baum, Achim / Schmidt, Siegfried J. (Hgg.) 2002: Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten, Konstanz
- Baumert, Jürgen u.a. (Hgg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

- Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.) 1982: *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler
- Baumgärtner, Alfred Clemens 1982: Einleitung. In: ders. (Hg.): *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler
- Beck, Ulrich 1995: *Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze*, Stuttgart
- Beck, Ulrich 1997: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (Hg.) 1998: *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich 1998a: Vorwort. In: Beck 1998
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hgg.) 2004: *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang 2004: *Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: dies. (Hgg.)
- Behnken, Imbke, Messner, Rudolf, Rosebrock, Cornelia, Zinnecker, Jürgen 1997: *Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur*, Weinheim, München
- Behnken, Imbke / Zinnecker, Jürgen 1998: *Kindheit und Biographie*. In: Bohnsack / Marotzki
- Beißfuß, Wilfried 1987: *Der literarische Rezeptionsprozeß. Ein Modell*, Frankfurt a.M.
- Beinlich, Alexander 1980: „Lesealter“? Die literarische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, in: Maier
- Beinlich, Alexander 1982: Zu einer Theorie der ‚Literarischen Entwicklung‘. In: Baumgärtner, A. C. (Hg.): *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler
- Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hgg.) 1996: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Hohengehren
- Bellebaum, Alfred / Muth, Ludwig (Hgg.) 1996: *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen
- Beller, Walter 1995: *Goethes Wilhelm Meister Romane. Bildung für eine Moderne*, Hannover
- Belting, Hans 1992: *Die Deutschen und ihre Kunst. Ein schwieriges Erbe*, München
- Belting, Hans 1995: *Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren*, München
- Benjamin, Walter 1982: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: W. Oelmüller u.a. (Hgg.): *Diskurs: Kunst und Schönes*. Paderborn
- Bente, Gary / Fromm, Bettina 1997: *Affektfernsehen. Motive, Angebotsweisen und Wirkungen*, Opladen
- Bentlage, Ulrike 2000: *Ohne Lesen keine Zukunft – ein Ausblick*. In: Langen/Bentlage (Hgg.)
- Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hgg.) 1993: *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a.M.

- Berg, Eberhard / Fuchs, Martin 1993a: Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation, in: dies. (Hgg.) 1993
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas 1980: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M.
- Berghahn, Klaus L. 1986: Schiller. Ansichten eines Idealisten, Frankfurt a.M.
- Bernart, Yvonne / Krapp, Stefanie 1998: Das narrative Interview. Landau
- Bernstein, Basil 1972: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf
- Berthold, Christian 1993: Fiktion und Vieldeutigkeit. Zur Entstehung moderner Kulturtechniken des Lesens im 18. Jahrhundert, Tübingen
- Bettelheim, Bruno 1977: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart
- Bhabha, Homi K. 1994: The Location of Culture. London, New York
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission, Neuwied
- Bloom, Benjamin u.a. 1972: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel
- Blumenberg, Hans 1960: Paradigmen zu einer Metaphorologie. Bonn
- Blumenberg, Hans 1999: Wirklichkeiten in denen wir leben. Stuttgart
- Böck, Margit 2000: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich, Innsbruck
- Boeckmann, Klaus 1994: Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien, Wien
- Böhm, Andreas 2003: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick u.a.
- Böhm, Winfried / Lindauer, Martin (Hgg.) 1988: „Nicht Vielwissen sättigt die Seele“. Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute, Stuttgart
- Böhm, Winfried 1988: Theorie der Bildung. In: ders./Lindauer
- Böhme, Hartmut / Scherpe, Klaus R. (Hgg.) 1996: Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle, Reinbek
- Böhme, Hartmut / Scherpe, Klaus R. 1996a: Zur Einführung. In: dies. (Hgg.) 1996
- Böhme, Hartmut / Matussek, Peter / Müller, Lothar 2000: Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will, Reinbek
- Böttcher, Wolfgang u.a. (Hgg.) 2001: Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim, München
- Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hgg.) 2002: Grundzüge der Literaturdidaktik. München
- Bogdal, Klaus-Michael 1998: Klimawechsel. Eine kleine Meteorologie der Gegenwartsliteratur, in: A. Erb (Hg.): Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre, Wiesbaden, Opladen
- Bogdal, Klaus-Michael 1999: Bildungsprozesse und Literatur: Subjektwerdung in der Moderne. In: Fohrmann / Kasten / Neuland

- Bogdal, Klaus-Michael 1999a: Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung, Opladen
- Bogdal, Klaus-Michael 2002: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal / Korte
- Bogdal, Klaus-Michael 2004: Deutschland sucht den Super-Autor. Über die Chancen der Gegenwartsliteratur in der Mediengesellschaft, in: C. Kammler / T. Pflugmacher (Hgg.): Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven, Heidelberg
- Bohnsack, Ralf 1992: Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse, in: Meuser / Sackmann
- Bohnsack, Ralf 1997: Dokumentarische Methode. In: Hitzler / Honer
- Bohnsack, Ralf (Hg.) 2001: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen
- Bohnsack, Ralf 2001: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack (Hg.)
- Bohnsack, Ralf 2003: Gruppendiskussion. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried (Hgg.) 1998: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung, Opladen
- Bollenbeck, Georg 1994: Von der gefährdeten Macht eines deutschen Deutungsmusters. Der Streit um „Bildung“ und „Kultur“ während der Wahlrechtsdebatte im preußischen Abgeordnetenhaus (1910), in: DDU 4
- Bollenbeck, Georg 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a.M.
- Bollenbeck, Georg 1999: Tradition, Avantgarde, Reaktion. Deutsche Kontroversen um die kulturelle Moderne 1880-1945, Frankfurt a.M.
- Bolter, Jay D. 2002: Hypertextualität, Internet, Intertextualität. In: Helmes / Köster
- Bolz, Norbert 1990: Abschied von der Gutenberg-Galaxis. Medienästhetik nach Nietzsche, Benjamin und McLuhan, in: J. Hörisch / M. Wetzel (Hgg.): Armaturen der Sinne. Literarische und technische Medien 1870 bis 1920, München
- Bolz, Norbert 1992: Die Welt als Chaos und Simulation. München
- Bolz, Norbert 1993: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse, München
- Bolz, Norbert 2002: Das konsumistische Manifest. München
- Bonfadelli, Heinz / Saxer, Ulrich 1986: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik, Zug
- Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela 1993: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Lesesozialisation. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren), Gütersloh
- Bonfadelli, Heinz 1994: Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information, Konstanz

- Bonfadelli, Heinz 1995: Lesen und fernsehen – Lesen oder Fernsehen? In: Franzmann u.a.
- Bonfadelli, Heinz 1996: Lesen im Alltag Jugendlicher – Umfang, Motivation und Modalitäten. In: Hohmann/Rubinich (Hgg.)
- Bonfadelli, Heinz 1998: Literarische Sozialisation im Wandel. In: Garbe u.a.
- Bonfadelli, Heinz 2001: Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann u.a.
- Boueke, Dietrich (Hg.) 1974: Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn
- Bourdieu, Pierre 1990: Die biographische Illusion. In : BIOS 1
- Bourdieu, Pierre 1997: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre 1993: Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg / Fuchs
- Bourdieu, Pierre 2001: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre 2002: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.
- Brandt, Reinhard 2004: Die Selbstaufhebung der europäischen Kultur. In: Merkur 58 (8)
- Braun, Barbara 1995: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt a.M.
- Brecht, Bertolt 1991: Radiotheorie. In: Werke. Schriften, hrsgg. v. W. Jeske, Frankfurt a.M.
- Breidenstein, Georg 2004: Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper / Böhme
- Bremerich-Vos, Albert 1989: Aspekte sprachlicher Bildung in der „Informationsgesellschaft“. In: Förster / Neuland / Rupp
- Bremerich-Vos, Albert 1996: Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik, in: Belgrad/Melenk
- Bremerich-Vos, Albert 1996a: Deutschdidaktik und Unterrichtsforschung – Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In: Schnaitmann (Hg.) 1996
- Bremerich-Vos, Albert 2002: Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: Kammler/Knapp (Hgg.)
- Bremer Kollektiv 1974: Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart
- Brinker-Gabler, Gisela 1998: Vom nationalen Kanon zur postnationalen Konstellation. In: v. Heydebrand
- Brüsemeister, Thomas 2000: Qualitative Forschung. Ein Überblick, Opladen
- Bude, Heinz 1985: Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2

- Bude, Heinz 2003: Die Kunst der Interpretation. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Bühl, Achim 2000: Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Sozialer Wandel im digitalen Zeitalter, Opladen
- Bühl, Achim (Hg.) 2000: Cyberkids. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen, Münster
- Bürger, Christa 1977: Der Ursprung der bürgerlichen Institution Kunst. Literatursoziologische Untersuchungen zum klassischen Goethe, Frankfurt a.M.
- Bürger, Christa 1982: Thesen zur Traditionsaneignung. In: DD 64
- Bürger, Peter 1998: Theorie der Avantgarde. Frankfurt a.M.
- Burger, Rudolf 1999: Ein neues Zentralgebiet? Kultur als Zivilreligion, in: Merkur 9/10
- Cassirer, Ernst 1960: Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur, Stuttgart
- Cassirer, Ernst 1994: Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien, Darmstadt
- Charlton, Michael 1992: Medienkindheit – Medienjugend: eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München
- Charlton, Michael 1997: Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: DDU, H. 3
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus 1990: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter, Tübingen
- Charlton, Michael / Bachmair, Ben (Hgg.) 1990: Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen, München
- Charlton, Michael / Goetsch, Paul u.a. 1995: Zur Programmatik einer interdisziplinären Rezeptionsforschung. In: SPIEL 14, H. 2
- Charlton, Michael / Burbaum, Christina u.a. 2004: Lesen Frauen wirklich anders? Oder lesen sie nur andere Literatur als Männer? In: SPIEL 23, H. 1
- Christmann, Ursula 2004: Information als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben / Hurrelmann
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert 1997: Produktive Forschungsfragen zum Vergleich von Hypertexten und linearen Texten. In: Pohl (Hg.)
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert 2001: Psychologie des Lesens. In: Franzmann u.a.
- Chvatik, Kvetoslav 1970: Strukturalismus und Avantgarde. München
- Clifford, James 1993: On collecting art and culture. In: During
- Clifford, James 1993a: Über ethnographische Autorität. In: Berg / Fuchs (Hgg.) 1993
- Clifford, James 1993b: Über ethnographische Allegorie. In: Berg / Fuchs (Hgg.) 1993

- Cohen, Jonathan 2001: Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. In: *Mass Communication and Society* 4, Heft 3
- Culler, Jonathan 1994: *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*, Reinbek
- Culler, Jonathan 2002: *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*, Stuttgart
- Dahlhaus, Carl 1990: *Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik*. In: Koselleck
- Dahrendorf, Malte 1980: *Leser soziologische Voraussetzungen*. In: K. E. Maier (Hg.): *Kind und Jugendlicher als Leser. Beiträge zur Jungleserforschung*, Bad Heilbrunn
- Dahrendorf, Ralf 1988: *Anmerkungen zur Globalisierung*. In: Beck
- Dainat, Hoiger 2007: *Von Wilhelm Meister zu den wilhelminischen Schülern. Bildungs- und Schulromane im Kontext institutionalisierter Erziehung*, in: E. Geulen / N. Pethes (Hgg.): *Education Revisited: Erziehungsdiskurse jenseits von Utopie und Entlarvung*. Freiburg im Breisgau
- Dalbert, Claudia / Stöber, Joachim 2004: *Forschung zur Schülerpersönlichkeit*. In: Helsper / Böhme
- Danto, Arthur C. 1984: *Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst*, Frankfurt a.M.
- Danto, Arthur C. 1993: *Die philosophische Entmündigung der Kunst*. München
- Darschin, Wolfgang / Gerhard, Heinz 2004: *Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Fernsehreichweiten im Jahr 2003*, in: MP 4
- Dehm, Ursula u.a. 2004: *TV-Erlebnistypen und ihre Charakteristika*. In: MP 5
- Dehm, Ursula u.a. 2005: *Bücher – „Medienklassiker“ mit hoher Erlebnisqualität*. In: MP 10
- Dehn, Mechthild u.a. 2001: *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule*. In: Franzmann u.a
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix 1977: *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*, Frankfurt a.M.
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix 1977a: *Rhizom*. Berlin
- Deleuze, Gilles 2000: *Kritik und Klinik*. Frankfurt a.M.
- Derrida, Jacques 1983: *Grammatologie*. Frankfurt a.M.
- Derrida, Jacques 1986: *Implikationen. Gespräch mit Henri Ronse*, in: *Positionen*. Wien
- Derrida, Jacques 1988: *Die différance*. In: *Randgänge der Philosophie*. Wien
- Dewe, Bernd 1984: *Kultursoziologische Bildungsforschung. Zum Wechselverhältnis von lebenspraktischen Deutungsmustern und wissenschaftlichen Orientierungen*, in: ZSE, H. 2
- Dichanz, Horst 1998: *Einführung: Medienforschung, Medienerziehung, Medienkompetenz*. In: Dichanz (Hg.)

- Dichanz, Horst (Hg.) 1998: Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ereignisse, Bonn
- Diekmann, Andreas 2001: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek
- Dilthey, Wilhelm 1957: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens (Gesammelte Schriften, V. Bd.), Göttingen
- Disselbeck, Klaus 1987: Geschmack und Kunst. Eine systemtheoretische Untersuchung zu Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, Opladen
- Dobson, Teresa M / Miall, David 1998: Orienting the Reader? A Study of Literary Hypertexts, in: SPIEL 17, H. 2
- Doderer, Klaus 1992: Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, Weinheim, München
- Doelker, Christian 1998: Neue Medienkompetenz gefordert. Künstliche Wirklichkeit und Imagination in Konkurrenz, in: W. Klingler u.a. (Hgg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden, Baden-Baden
- Dörner, Andreas / Vogt, Ludgera 1994: Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Kultur, Opladen
- Dollase, Rainer 1999: Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme u.a.
- Douglas, Mary 1986: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur, Frankfurt a.M.
- Dressel, Gert 1996: Historische Anthropologie. Eine Einführung, Wien, Köln, Weimar
- Drux, Rudolf 1988: Metapher und Metonymie. Zur Brauchbarkeit rhetorischer Kategorien für die Analyse literarischer Texte, in: B. Sandig (Hg.): Stilistisch-rhetorische Diskursanalyse. Tübingen
- During, Simon (Hg.) 1993: The Cultural Studies Reader. London, New York
- Durkheim, Emile 1973: Der Selbstmord. Neuwied, Berlin
- Durkheim, Emile 1977: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M.
- Dzeyk, Waldemar / Groeben, Norbert 1999: Methodologische Gütekriterien im Spannungsfeld von „quantitativem“ und „qualitativem“ Paradigma. In: SPIEL 18, H. 1
- Eckert, Roland u.a. 1991: Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Programmieren, Crackern und Spielern, Opladen
- Eco, Umberto 1972: Einführung in die Semiotik. München
- Eco, Umberto 1984 / 1989: Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur, Frankfurt a.M. [teilw. zitiert nach Wiederabdruck in: ders.: Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen, Leipzig 1989]
- Eco, Umberto 1987 / 1989: Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen, München [teilw. zitiert nach Wiederabdruck in: ders.: Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen, Leipzig 1989]

- Eco, Umberto 1989: Die Rolle des Lesers. In: Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen, Leipzig
- Eco, Umberto 1989a: Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien. In: Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen, Leipzig
- Eco, Umberto 1994: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur, München, Wien
- Eco, Umberto 1995: Die Grenzen der Interpretation. München
- Eggert, Hartmut 1980: Zur Einführung in dieses Heft. In: DDU 5
- Eggert, Hartmut 1981: Fernsehsucht und Lesewut. Verständigung über das Thema „Fernsehen in der Schule“, in: DDU, H. 1
- Eggert, Hartmut 1984: Literarität = Litera-Rarität? In: DDU, H. 6
- Eggert, Hartmut 1992: Was kann literarische Bildung heute heißen? In: MDG 39
- Eggert, Hartmut 1997: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation, in: Kämper-van den Boogaart
- Eggert, Hartmut 1998: Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation, in: DDU, H. 6
- Eggert, Hartmut 1998a: Die Sinne und die Memoria. Text-Leser-Beziehungen im historischen Wandel, in: Stiftung Lesen 1998
- Eggert, Hartmut 1998b: Intimisierung des Lesens und Formbewusstsein. Zum Verhältnis von Privatlektüre und institutionell vermittelter ästhetischer Normen, in: Garbe u.a.
- Eggert, Hartmut 2002: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002a
- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Christoph / Rutschky, Michael 1975: Die im Text versteckten Schüler. Probleme einer Rezeptionsforschung in praktischer Absicht, in: G. Grimm (Hg.): Literatur und Leser. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke, Stuttgart
- Eggert, Hartmut / Rutschky, Michael 1977: Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik. Zu ihrem wechselseitigen Verhältnis, in: DDU 2
- Eggert, Hartmut / Rutschky, Michael 1979: Interpretation und literarische Erfahrung. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zur literarischen Sozialisation, in: Soeffner
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine 1995: Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar
- Eggert, Hartmut / Graf, Werner 1993: Lektürebiographie als Gegenstand und Methode in der Lehrerausbildung. In: MDG 40
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine u.a. 2000: Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken, Weinheim, München
- Eggert, Susanne 2001: Fernsehen als Informationsmedium Jugendlicher: Präferenzen und Barrieren. In: MP 2
- Eicher, Thomas 1999: Lesesozialisation und Germanistikstudium. Paderborn

- Van Eimeren, Birgit 2003: Internetnutzung Jugendlicher. In: MP 2
- Elias, Norbert 1997: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (2 Bde.), Frankfurt a.M.
- Engelhardt, Ulrich 1986: „Bildungsbürgertum“. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts, Stuttgart
- Engelmann, Susanne 1927: Methodik des deutschen Unterrichts. Eine Darstellung ihrer Ziele, Grenzen und Möglichkeiten auf jugendpsychologischer Grundlage, Leipzig
- Engelsing, Rudolf 1974: Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500 bis 1800, Stuttgart
- Engler, Steffani / Kraiss, Beate (Hgg.) 2004: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, München
- Ennemoser, Marco u.a. 2002: Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Groeben/Hurrelmann 2002a
- Ennemoser, Marco / Schneider, Wolfgang 2004: Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfeldes. In: Groeben / Hurrelmann
- Erikson, Erik H. 1973: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Erlinger, Hans Dieter (Hg.) 1997: Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre. Aktuelle Trends, Strategien und Perspektiven, Opladen
- Escarpit, Robert 1977: Das Literarische und das Soziale. In: Ders. (Hg.): Elemente einer Literatursoziologie. Stuttgart
- Essen, Erika 1956: Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg
- Esser, Hartmut 2001: Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 6: Sinn und Kultur, Frankfurt, New York
- Ewers, Hans-Heino 2002: Kinder- und Jugendliteratur in der Erlebnisgesellschaft. Literaturgeschichtliche Überlegungen im Anschluss an Gerhard Schulzes Kultursoziologie der Gegenwart, in: ders. (Hg.)
- Ewers, Hans-Heino 2002a: Einleitung. Kinder- und Jugendliteratur, Neue Medien und Pop-Kultur, Kinder- und jugendliterarischer Wandel an der Wende zum 21. Jahrhundert, in: ders. (Hg.)
- Ewers, Hans-Heino (Hg.) 2002: Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments, Weinheim, München
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter 1998: Jugendliche Medienwelten. Basisdaten aus der Untersuchung JIM 98, in: Dichanz (Hg.)
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter 2003: Medienverhalten Jugendlicher in Deutschland. In: MP 10
- Feierabend, Sabine / Rathgeb, Thomas 2005: Medienverhalten Jugendlicher 2004. In: MP 7

- Fend, Helmut 1979: Sozialisation durch Literatur. Weinheim, Basel
- Fend, Helmut 1981: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore
- Fend, Helmut 1991: Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In: Fend / Pekrun
- Fend, Helmut 1991a: „Soziale Erfolge“ im Bildungswesen – die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In: Fend / Pekrun
- Fend, Helmut 1997: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie, Bern u.a.
- Fend, Helmut / Pekrun, Reinhard (Hgg.) 1991: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung, Stuttgart
- Fertig, Eymar / Steinberg, Heinz (Hg.) 1979: Bibliographie Buch und Lesen. Gütersloh
- Feyerabend, Paul 1986: Wider den Methodenzwang. Frankfurt a.M.
- Fischer, Johannes u.a. 1930: Methodik des Deutschunterrichts. Frankfurt a.M.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram / Rosenthal, Gabriele 1997: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler / Honer
- Flacke, Michael 1994: Verstehen als Konstruktion. Literaturwissenschaft und Radikaler Konstruktivismus, Opladen
- Flaig, Berthold Bodo / Meyer, Thomas / Ueltzhöffer, Jörg 1997: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hgg.) 2003: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek
- Flick, Uwe 2003a: Konstruktivismus. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Flick, Uwe 2003b: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Flusser, Vilém 1990: Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? Göttingen
- Flusser, Vilém 1991: Digitaler Schein. In: Rötzer
- Förster, Jürgen 1989: Die Postmodernismus-Diskussion und ihr (literatur)didaktisches Bedeutungsfeld – Streiflichter auf einige literaturdidaktische Erwägungen. In: JdDD 1989/1990
- Förster, Jürgen / Neuland, Eva / Rupp, Gerhard (Hgg.) 1989: Wozu noch Germanistik? Stuttgart
- Fohrmann, Jürgen / Müller, Harro (Hgg.) 1988: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M.
- Fohrmann, Jürgen / Kasten, Ingrid / Neuland, Eva (Hgg.) 1999: Autorität der/in Sprache, Literatur, Neuen Medien. Vorträge des Bonner Germanistentages 1997, Bielefeld
- Fontane, Theodor 1965: Meine Kinderjahre. In: Martini, Fritz / Müller-Seidel, Walter (Hgg.): Klassische deutsche Dichtung. Bd. 21: Dichterische Selbstzeugnisse, Freiburg, Basel, Wien

- Forget, Philippe (Hg.) 1984: Text und Interpretation. München
- Foucault, Michel 1973: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel 1974: Schriften zur Literatur. München
- Foucault, Michel 1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel 1989: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel 1994: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel 1995: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel 1996: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.
- Frank, Horst Joachim 1973: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945, München
- Frank, Manfred 1983: Was ist ein literarischer Text, und was heißt es, ihn zu verstehen? In: Festgabe für Paul Gerhard Klussmann. Hgg. v. J. Kolkenbrock-Netz u.a., Bochum
- Frank, Manfred u.a. (Hgg.) 1988: Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a.M.
- Frank, Manfred 1988a: Subjekt, Person, Individuum. In: Frank u.a. (Hgg.) 1988
- Frank, Manfred 1988b: Zum Diskursbegriff bei Foucault. In: Fohrmann / Müller
- Franz, Kurt / Payrhuber, Franz-Josef (Hgg.) 2002: Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie, Baltmannsweiler
- Franz, Kurt / Gattermeier, Klaus / Stier, Hermann 2002: Schullektüre, Freizeitlektüre und private Medienpraxis von Jugendlichen. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Hug / Richter
- Franzmann, Bodo 1996: Zur Soziologie des Lesens. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse, in: Jäckel / Winterhoff-Spurk
- Franzmann, Bodo 1996a: Diagnosen zur Lesekultur beim Übergang in die Informationsgesellschaft. Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie der Stiftung Lesen und der IEA Reading Literacy Study, in: ZfMPsych 8, H. 2
- Franzmann, Bodo u.a. (Hgg.) 1995: Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft, Berlin, München
- Franzmann, Bodo u.a. (Hgg.) 2001: Handbuch Lesen. Hohengehren
- Franzmann, Bodo 2001: Lesezapping und Portionslektüre. In: MP 2
- Freisler, Stefan 1994: Hypertext – Eine Begriffsbestimmung. In: Deutsche Sprache 22
- Freud, Sigmund 1966: Gesammelte Werke. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund 1974: Totem und Tabu. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund 1993: Der Moses des Michelangelo. Schriften über Kunst und Künstler, Frankfurt a.M.

- Freud, Sigmund 1993a: Massenpsychologie und Ich-Analyse / Die Zukunft einer Illusion. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund 1994: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund 1994a: Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt a.M.
- Freud, Sigmund 1994b: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften, Frankfurt a.M.
- Fritz, Angela 1989: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik, Wien
- Fritz, Angela 1991: Lesen im Mediumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft, Gütersloh
- Fritz, Jürgen (Hg.) 1995: Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen, Weinheim, München
- Fritzsche, Joachim 1994: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde., Stuttgart
- Fritzsche, Joachim 2004: Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben / Hurrelmann
- Fromme, Johannes u.a. (Hgg.) 1999: Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen
- Fromme, Johannes / Meder, Norbert (Hgg.) 2001: Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen, Opladen
- Fromme, Johannes / Meder, Norbert 2001: Computerspiele und Bildung. Zur theoretischen Einführung, in: dies. (Hgg.)
- Fügen, Hans Norbert 1976: Literaturkonsum und Sozialprestige. In: H. Brackert / E. Lämmert (Hgg.): Funk-Kolleg Literatur (Reader) Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig (Hgg.) 1998: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, 1. Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München
- Fuhrmann, Manfred 1999: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M.
- Fuhrmann, Manfred 2002: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart
- Gabriel, Gottfried 1975: Fiktion und Wahrheit. Eine semantische Theorie der Literatur, Stuttgart
- Gabriel, Gottfried 1991: Zwischen Logik und Literatur. Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft, Stuttgart
- Gadamer, Hans-Georg 1972: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen
- Garbe, Christine 1993: Frauen – das lesende Geschlecht? Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierte Leseforschung. In: Garbe (Hg.)
- Garbe, Christine / Groß, Martin 1993: Leseerfahrung und Literaturwissenschaft. Das Germanistikstudium als Ort literarischer Sozialisation, in: Garbe (Hg.)

- Garbe, Christine 1996: Geschlechterspezifische Differenzen in der „literarischen Pubertät“. Anmerkungen zu geschlechtsspezifischen Widerständen gegen Literaturunterricht, in: DDU, H. 1
- Garbe, Christine 1998: Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute. In: Dies. u.a. (Hgg.)
- Garbe, Christine u.a. 1999: Narratives Interview und rekonstruktive Analyse in der medienbiografischen Forschung. In: SPIEL 18, H. 1
- Garbe, Christine u.a. 1999a: Geschlechterdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz: Funktionen und Bedeutungen von Lektüre im Medienverbund von Jugendlichen. In: Groeben u.a.
- Garbe, Christine 2000: Die mediale Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: Einige Überlegungen zu vermeintlichen Gewissheiten und den Grenzen unseres Wissens. In: Witte u.a.
- Garbe, Christine (Hg.) 1993: Frauen lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen, Berlin
- Garbe, Christine / Graf, Werner u.a. (Hgg.) 1998: Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg
- Gattermaier, Kurt 2003: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer, Regensburg
- Gebauer, Gunter u.a. 1989: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung, Reinbek
- Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph 1992: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbek
- Gebhardt, Winfried: Vielfältiges Bemühen. Zum Stand kultursoziologischer Forschung im deutschsprachigen Raum, in: Orth / Schwietring / Weiß (Hgg.): Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven, Ein Handbuch, Opladen 2003
- Geertz, Clifford 1995: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M.
- Gehlen, Arnold 1988: Über kulturelle Kristallisation. In: Welsch
- Geier, Manfred 1999: Fake. Leben in künstlichen Welten, Reinbek
- Geißler, Rainer 2002: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, Opladen
- Geißler, Rolf 1970: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz, Hannover
- Genette, Gérard 1982: Figures of Literary Discourse. Oxford
- Genette, Gérard 1993: Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe, Frankfurt a.M.
- Gerhards, Maria / Klingler, Walter 1999: Jugend und Medien: Fernsehen als Leitmedium. In: MP 11

- Gerhards, Maria / Klingler, Walter 2001: Jugend und Medien: Fernsehen bleibt dominierend. In: MP 2
- Gerhards, Maria / Klingler, Walter 2004: Mediennutzung in der Zukunft – Konstanz und Wandel. Trends und Perspektiven bis zum Jahr 2010, in: MP 10
- Gerlach, Dirk/Köhling, Lutz/Möhlmann, Karl/Wewerka, Joachim 1976: Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen, Weinheim, Basel
- Glaser, Hermann 1997: Deutsche Kultur. Ein historischer Überblick von 1945 bis zur Gegenwart, Bonn
- Gleich, Uli / Burst, Michael 1996: Parasoziale Beziehungen von Fernsehzuschauern mit Personen auf dem Bildschirm. In: ZfMPsych 8, H. 3
- Gleich, Uli 2000: Medien und ihre Bedeutung für Jugendliche. In: merz 44
- Gleich, Uli 2004: Digital Divide: Führen Internet und Digitales Fernsehen zu einer neuen Wissenskluft? In: MP 5
- Glinka, Hans-Jürgen 1998: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim, München
- Göpfert, Herbert u.a. (Hgg.) 1975: Lesen und Leben. Frankfurt a.M.
- Goethe, Johann Wolfgang 1958: Gesammelte Werke. Hgg. v. B. v. Heiseler, Bielefeld
- Goethe, Johann Wolfgang 1966: Shakespeare und kein Ende. In: Klassische deutsche Dichtung Bd. 20. Freiburg i.Br.
- Goffman, Erving 1983: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München
- Gogolin, Ingrid / Lenzen, Dieter (Hgg.) 1999: Medien-Generation. Opladen
- Goldscheider, Paul 1906: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. München
- Goody, Jack 1990: Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Graf, Werner 1980: ‚Literarische Pubertät‘. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern, in: DDU 5
- Graf, Werner 1995: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebibliographien der Fernsehgeneration, in: Rosebrock (Hg.)
- Graf, Werner 1997: Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration, Tübingen, Basel
- Graf, Werner 1998: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe u.a.
- Graf, Werner 2002: Literarische Sozialisation. In: Bogdal/Korte (Hgg.)
- Graf, Werner 2004: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz, Münster
- Greenblatt, Stephen 1995: Kultur. In: Baßler, Moritz (Hg.): New Historicism. Frankfurt a.M.

- Grewe-Partsch, Marianne / Groebel, Jo (Hgg.) 1987: Mensch und Medien. Zum Stand von Wissenschaft und Praxis in nationaler und internationaler Perspektive, München u.a.
- Groebe, Jo 1998: Kinder und Medien in der internationalen Forschung. In: Dichanz (Hg.)
- Groebe, Jo 1999: Rezipientenaktivitäten im Wandel der Zeit. In: Klingler u.a.
- Groebe, Norbert 1982: Empirische Literaturwissenschaft. In: D. Harth / P. Gebhardt (Hgg.): Erkenntnis der Literatur. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft, Stuttgart
- Groebe, Norbert 1982a: Leserpsychologie I: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster
- Groebe, Norbert (Hg.) 1999: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm, 10. Sonderheft IASL, Tübingen
- Groebe, Norbert 2002: Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: ders./Hurrelmann (Hgg.)
- Groebe, Norbert 2002a: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groebe/Hurrelmann 2002a
- Groebe, Norbert 2004: Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groebe / Hurrelmann
- Groebe, Norbert 2005: Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In: Stückrath / Strobel
- Groebe, Norbert / Scheele, Brigitte 1975: Zur Psychologie des Nicht-Lesens. In: Göpfert u.a.
- Groebe, Norbert / Schreier, Margrit 2000: Die Grenze zwischen (fiktionaler) Konstruktion und (faktueller) Wirklichkeit: mehr als eine Konstruktion? In: Zurstiege
- Groebe, Norbert / Vorderer, Peter 1988: Leserpsychologie II: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster
- Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.) 2002: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München
- Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.) 2002a: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München
- Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.) 2004: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim, München
- Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.) 2006: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm, Weinheim, München
- Grondin, Jean 2001: Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt
- Groner, Rudolf 1995: Vom Wörterstrom zur Bilderflut. Gedanken zur Interaktion von Print- und Bildmedien aus der interdisziplinären Perspektive der Schwissenschaften, in: Franzmann u.a.

- Gross, Sabine 1994: Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozess, Darmstadt
- Großklaus, Götz 1995: Medien-Zeit, Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne, Frankfurt a.M.
- Großklaus, Götz 2004: Medien-Bilder. Inszenierung der Sichtbarkeit, Frankfurt a.M.
- Groys, Boris 1999: Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie, Frankfurt a.M.
- Gründer, Karlfried 1990: Die Bedeutung der Philosophie in der Bildung des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert. In: Koselleck
- Grüsser, Otto-Joachim 1995: Neurobiologie und Kulturgeschichte des Lesens und Schreibens. In: Franzmann u.a.
- Grundmann, Matthias u.a. 2003: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: ZfEW 1
- Grundmann, Matthias u.a. 2004: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker / Lauterbach
- Gumbrecht, Hans-Ulrich / Link-Heer, Ursula (Hgg.) 1985: Epochenschwellen und Epochenstrukturen im Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie. Frankfurt a.M.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich / Pfeiffer, Karl Ludwig (Hgg.) 1986: Stil. Frankfurt a.M.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich / Pfeiffer, K. Ludwig (Hgg.) 1988: Materialität der Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich 1988: ‚Ihr Fenster zur Welt‘ oder ‚Wie aus dem Medium ‚Fernsehen‘ die ‚Fernschwirklichkeit‘ wurde. In: Soeffner
- Haas, Gerhard 1998: Veränderte Enkulturationsaufgaben der zeitgenössischen Schule zur Herausbildung von Literarität. In: Garbe u.a.
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar 1994: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: PD 123
- Haase, Martin u.a. 1997: Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Weingarten
- Haasis, Klaus 1997: Kulturtechniken im Umbruch – Sieben Thesen. In: Ring u.a.
- Habermas, Jürgen 1981: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: Kleine Politische Schriften (I-IV), Frankfurt a.M.
- Habermas, Jürgen 1990: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a.M.
- Hager, Frithjof / Haberland, Hartmut / Paris, Rainer 1975: Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache, Stuttgart
- Hall, Stuart 1993: Encoding, decoding. In: Derrida
- Hammel, Eckhard 1994: Medien, Technik, Zeit. Zur Geschichte menschlicher Selbstwahrnehmung, in: Sandbothe / Zimmerli

- Hansmann, Otto / Marotzki, Winfried (Hgg.) 1988: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim
- Haraway, Donna 1995: Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt, New York
- Harth, Dietrich 1978: Ziele literarischer Bildung. In: H. Brackert/E. Lämmert (Hgg.): Funk-Kolleg Literatur Bd. 2. Frankfurt a.M.
- Hartmann, Michael 2002: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt, New York
- Hartmann, Michael 2004: Elitesoziologie. Eine Einführung, Frankfurt, New York
- Haug, Arthur 1998: Schule als Sozialisationsinstanz. Voraussetzungen, Aufgaben, Wirkungen, Qualität, in: G. Bovet / V. Huwendiek (Hgg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Berlin
- Hebecker, Eike 2001: Die Netzgeneration. Jugend in der Informationsgesellschaft, Frankfurt, New York
- Hebel, Franz 1984: Grenzen der Aufklärung. Die zwiespältige Wirkung der Literarität in Joachim Heinrich Campes „Robinson der Jüngere“, in: DDU, H. 6
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1970: Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt a.M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1971: Ästhetik. 3 Bde., Stuttgart
- Heidegger, Martin 1986: Sein und Zeit. Tübingen
- Heinze, Thomas 1987: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven, Opladen
- Heinze, Thomas / Klusemann, Hans-W. / Soeffner, Hans-Georg (Hgg.) 1980: Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Bensheim
- Helmers, Hermann (Hg.) 1969: Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt
- Helmers, Hermann 1972: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, Stuttgart
- Helmes, Günter / Köster, Werner (Hgg.) 2002: Texte zur Medientheorie. Stuttgart
- Helsper, Werner 2004: Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper / Böhme
- Helsper, Werner / Böhme, Jeanette 2002: Jugend und Schule. In: H. Krüger / C. Grunert (Hgg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen
- Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hgg.) 2004: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden
- Henecka, Hans Peter 2000: Grundkurs Soziologie. Opladen
- Henrich, Dieter / Iser, Wolfgang (Hgg.) 1983: Funktionen des Fiktiven. Poetik und Hermeneutik X, München
- Henseler, Stephanie 1987: Soziologie des Kinopublikums. Eine sozioempirische Studie unter besonderer Berücksichtigung der Stadt Köln, Frankfurt a.M.

- Hentig, Hartmut von 2004: Ein Maßstab für Bildung. In: Schavan
- Henzler, Herbert 1997: Die Leser als Avantgarde der Informationsgesellschaft. In: Ring u.a.
- Hepp, Andreas 1999: Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung, Opladen
- Herder, Johann Gottfried 1966: Shakespeare. In: Klassische deutsche Dichtung, Bd. 20, Freiburg
- Herder, Johann Gottfried 1967: Sämtliche Werke. Hrsgg. v. B. Suphan, Hildesheim
- Herder, Johann Gottfried 1986: Herder. Ein Lesebuch, Berlin, Weimar
- Herder, Johann Gottfried 1990: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Stuttgart
- Hermanns, Harry 2003: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Herwig, Henriette 1980: Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. In: Spinner
- Herzinger, Richard 1998: Konsensrituale. Mediale Vergesellschaftung des Privaten, Moralisierung des Öffentlichen, in: Merkur 8
- Herzog, Katja 2001: Alles nur gespielt? Zum Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion bei Big Brother. In: MPrak Sonderheft
- von Heydebrand, Renate (Hg.) 1998: Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen, Stuttgart, Weimar
- Hickethier, Knut 1982: Medienbiographien – Bausteine für eine Rezeptionsgeschichte. In: Merz 26 (4)
- Hiecke, Robert Heinrich 1842: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch, Leipzig
- Hildenbrand, Bruno u.a. 1984: Biographiestudien im Rahmen von Milieustudien. In: Kohli / Robert
- Hildenbrand, Bruno 2003: Anselm Strauss. In: Flick u.a.
- Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hgg.) 1997: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen
- Hitzler, Ronald (Hg.) 1999: Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz
- Höflich, Joachim 2002: Visionen „virtueller Gemeinschaften“ und die Wirklichkeit des Gebrauchs. In: Baum / Schmidt
- Hörisch, Jochen 1992: Die andere Goethezeit. Poetische Mobilmachung des Subjekts um 1800, München
- Hörisch, Jochen (Hg.) 1997: Mediengenerationen. Frankfurt a.M.
- Hörisch, Jochen 2002: Mediengenerationen. In: Merkur 6
- Hoffmann, Michael 2001: Was sind „Symbole“, und wie lässt sich ihre Bedeutung erfassen? In: G. Melville (Hg.): Institutionalität und Symbolisierung. Verstetigten kultureller Ordnungsmuster in Vergangenheit und Gegenwart, Köln, Weimar, Wien

- Hofmann, Michael / Rink, Dieter 1996: Milieukonzepte zwischen Sozialstrukturanalyse und Lebensstilforschung. Eine Problematisierung, in: Schwenk
- Hohmann, Joachim / Rubinich, Johann (Hgg.) 1996: Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik, Frankfurt a.M. u.a.
- Holler, Birgit / Hurrelmann, Klaus 1991: Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen: Eine Vier-Jahres-Studie über das Bildungsverhalten im Jugendalter. In: Fend / Pekrun
- Holly, Werner 1997: Zur Einführung. Was sind Medien und wie gehen wir mit Medien um? In: DDU, H. 3
- Hoops, Wiklef 1979: Fiktionalität als pragmatische Kategorie. In: Poetica 11
- Hopf, Christel 2003: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Hopster, Norbert 1985: Der jugendliche Leser im Kontext der Medien. In: Stötzl (Hg.)
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. 1988: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a.M.
- Hosokawa, Shuhei 1990: Der Walkman-Effekt. In: Barck
- Hradil, Stefan 1992: Schicht, Schichtung und Mobilität. In: Korte / Schäfers
- Hradil, Stefan 1996: Sozialstruktur und Kultur. Fragen und Antworten zu einem schwierigen Verhältnis, in: Schwenk
- Hug, Michael / Richter, Sigrun (Hgg.) 2002: Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht, Hohengehren
- Humboldt, Wilhelm von 1959: Theorie der Bildung des Menschen. In: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften, besorgt von C. Menze, Paderborn
- Humboldt, Wilhelm von 1995: Schriften zur Sprache. Hrsgg. v. M. Böhler, Stuttgart
- Hurrelmann, Bettina 1990: Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht – eine Antwort auf den Wandel der Medienkultur? In: DDU 3
- Hurrelmann, Bettina 1993: Leseklima in der Familie. In: Lesesozialisation. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Bd. 1), Gütersloh
- Hurrelmann, Bettina 1996: Lesesozialisationsforschung als Grundlagenforschung für Literaturdidaktik und Kinderliteraturforschung. In: P. Josting / J. Wirrer (Hgg.): Bücher haben ihre Geschichte. Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Nationalsozialismus, Deutschdidaktik, Hildesheim
- Hurrelmann, Bettina 1998: Leseförderung. In: Dichanz (Hg.) [zugl.: PD 21/1994]
- Hurrelmann, Bettina 1999: Medien – Generation – Familie. In: Gogolin / Lenzen
- Hurrelmann, Bettina 2002: Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben/dies. (Hgg.)
- Hurrelmann, Bettina 2002a: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben/Hurrelmann 2002a

- Hurrelmann, Bettina 2002b: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002a
- Hurrelmann, Bettina 2002c: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: PD 176
- Hurrelmann, Bettina 2004: Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben / Hurrelmann
- Hurrelmann, Bettina 2004a: Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele / C. Artelt u.a. (Hgg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden
- Hurrelmann, Bettina / Groeben, Norbert 2004: Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL 23, H. 1
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hgg.) 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel
- Hurrelmann, Klaus 2002: Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar, in: ZSE, H. 2
- Ibsch, Elrud 1988: Zur literarischen Sozialisation. Beobachtungen zur Polyvalenz-Konvention, in: SPIEL 7, H. 2
- Imhof, Kurt/Romano, Gaetano 1994: Diskontinuität der Moderne. Zürich
- Iser, Wolfgang 1975: Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive, in: R. Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik. München
- Iser, Wolfgang 1976: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München
- Iser, Wolfgang 1983: Akte des Fingierens. Oder Was ist das Fiktive im fiktionalen Text? In: Henrich / Iser
- Iser, Wolfgang 1991: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie, Frankfurt a.M.
- Ivo, Hubert 1999: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, Hohengehren
- Jacobs, Jürgen 1972: Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman, München
- Jäckel, Michael 1996: Was machen die Menschen mit den Medien? Zum Zusammenhang von Sozialstruktur und Mediennutzung, in: ders. / Winterhoff-Spurk
- Jäckel, Michael / Winterhoff-Spurk, Peter (Hgg.) 1996: Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung, München
- Jäckel, Michael / Wollscheid, Sabine 2006: Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im familialen Kontext. In: MP 11
- Jäger, Ludwig / Stanitzek, Georg (Hgg.) 2002: Transkribieren. Medien / Lektüre, München

- Jäger, Ludwig / Switalla, Bernd (Hgg.) 1994: Germanistik in der Mediengesellschaft. München
- Jakobson, Roman 1979: Probleme der Literatur- und Sprachforschung. In: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971, Frankfurt a.M.
- Janota, Johannes (Hg.) 1993: Vielfalt der kulturellen Systeme und Stile. Tübingen
- Jansohn, Christa (Hg.) 1998: Das Buch zum Buch. Leipzig
- Jauß, Hans Robert 1997: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a.M.
- Jeßing, Benedikt 1995: Johann Wolfgang Goethe. Stuttgart, Weimar
- Jüttemann, Gerd (Hg.) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim, Basel
- Kade, Jochen 1997: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen, in: Lenzen/Luhmann (Hgg.)
- Kähler, Daniel 2001: Die Mediatisierung der Jugend. Der kreative Umgang Jugendlicher mit Medien, Aachen
- Kalthoff, Herbert 2004: Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus, in: Engler / Kraus
- Kammler, Clemens / Knapp, Werner 2002: Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: Kammler/Knapp (Hgg.)
- Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hgg.) 2002: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren
- Kämper-van den Boogaart, Michael 1997: Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursociologischer Sicht, Wiesbaden
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.) 1997: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Hohengehren
- Kamper, Dietmar 1990: Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek
- Kamper, Dietmar 1991: Der Januskopf der Medien. Ästhetisierung der Wirklichkeit, Entrüstung der Sinne, in: Rötzer
- Kamper, Dietmar 1995: Tod des Körpers – Leben der Sprache. Über die Intervention des Imaginären im Zivilisationsprozeß, in: Gebauer u.a.
- Kant, Immanuel 1991: Kritik der Urteilskraft. Stuttgart
- Karakalos, Babis 1979: Das narrative Interview als Instrument der Konstitution sozialwissenschaftlicher Daten: Zur Problematik umgangssprachlich verfasster Texte. In: Soeffner
- Kelle, Udo / Erzberger, Christian 2003: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Keller, Reiner 1997: Diskursanalyse. In: Hitzler / Honer

- Keller, Reiner 2001: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: ders. u.a. (Hgg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden, Opladen
- Keller, Reiner 2004: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Wiesbaden
- Kemper, Peter u.a. (Hgg.) 1998: „but I like it“. Jugendkultur und Popmusik, Stuttgart
- Kemper, Peter u.a. (Hgg.) 1999: „alles so schön bunt hier“. Die Geschichte der Popkultur von den Fünfzigern bis heute, Stuttgart
- Kepler, Angela 1988: Das Bild vom Zuschauer. Überlegungen zum Verhältnis von Konzeption und Rezeption im Fernsehen, in: Soeffner
- Kepler, Angela 1996: Interaktion ohne reales Gegenüber. Zur Wahrnehmung medialer Akteure im Fernsehen, in: Vorderer
- Keplinger, Hans Matthias 1995: Die Bedeutung der Fernsehbilder für das Realitätsverständnis der Fernsehzuschauer. In: Franzmann u.a.
- Killy, Walther 1978: Deutscher Kitsch. Ein Versuch mit Beispielen, Göttingen
- Kirsch, Dieter 1978: Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern. Eine empirische Untersuchung über den Dissens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen, Frankfurt a.M.
- Kittler, Friedrich A. 1978: Über die Sozialisation Wilhelm Meisters. In: ders. / G. Kaiser: Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller, Göttingen
- Kittler, Friedrich A. 1987: Aufschreibesysteme 1800 – 1900. München
- Kittler, Friedrich A. 1988: Fiktion und Simulation 1. In: H.U. Reck (Hg.): Kanalarbeit. Medienstrategien im Kulturwandel, Basel
- Kittler, Friedrich A. 1988a: Das Subjekt als Beamter. In: Frank u.a.
- Klimmt, Christoph / Vorderer, Peter 2002: Wann wird aus Spiel Ernst? Hochinteraktive Medien, „Perceived Reality“ und das Unterhaltungserleben der Nutzer/innen, in: Baum / Schmidt
- Klimmt, Christoph / Vorderer, Peter 2004: Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben / Hurrelmann
- Klimsa, Paul 1998: Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien. In: Dichanz (Hg.)
- Klingenstein, Gustav 1925: Dichtung und Unterricht. Ein Lehrgang für den deutschen Literatur-Unterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten, München, Berlin
- Klingler, Walter / Roters, Gunnar / Gerhards, Maria (Hgg.) 1999: Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven, Baden-Baden
- Kloock, Daniela / Spahr, Angela 1997: Medientheorien. Eine Einführung, München
- Knorr-Cetina, Karin / Grathoff, Richard 1988: Was ist und was soll kultursoziologische Forschung? In: Soeffner
- Knorr-Cetina, Karin 1991: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft, Frankfurt a.M.

- Kochhan, Christoph u.a. 2005: Bücher und Lesen als Freizeitaktivität. Unterschiedliches Leseverhalten im Kontext von Fernsehgewohnheiten, in: MP 1
- Köcher, Renate 1993: Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche. In: Lesesozialisation. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren), Gütersloh
- Köhnen, Ralph (Hg.) 1996: Denkbilder. Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne, Frankfurt a.M.
- Köhnen, Ralph (Hg.) 1998: Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht, Frankfurt a.M. u.a.
- Köhnen, Ralph 2001: Selbstpoetik 1800/1900/2000. Ich-Identität als literarisches Zeichenrecycling, in: ders. (Hg.): Selbstpoetik 1800-2000. Ich-Identität als literarisches Zeichenrecycling, Frankfurt a.M. u.a.
- Koenen, Elmar 1994: Zur hermeneutischen Rekonstruktion von sozialen Distinktionen. In: Mörth / Fröhlich
- König, Eckard / Zedler, Peter (Hgg.) 1995: Bilanz qualitativer Forschung. 2 Bde., Weinheim
- König, Eckard / Zedler, Peter (Hgg.) 2002: Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden, Weinheim, Basel
- Kohli, Martin / Robert, Günther (Hgg.) 1984: Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart
- Kokemohr, Rainer 1994: „Welt“ und „Lebenswelt“ als textuelle Momente biographischer Welt- und Selbstkonstruktion. In: Koller / ders.
- Koller, Hans-Christoph 1993: Biographie als rhetorisches Konstrukt. In: BIOS 1
- Koller, Hans Christoph 1994: „Ich war nicht dabei“. Zur rhetorischen Struktur einer autobiographischen Lern- und Bildungsgeschichte, in: ders. / Kokemohr
- Koller, Hans-Christoph / Kokemohr, Rainer (Hgg.) 1994: Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse, Weinheim
- Konersmann, Ralf (Hg.) 1998: Kulturphilosophie. Leipzig
- Koring, Bernhard 1988: Bildungstheorie und soziologische Bildungskritik. In: Hansmann / Marotzki
- Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hgg.) 1992: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen
- Korte, Hermann 1998: Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und Perspektiven der historischen Kanonforschung, in: DDU, H. 6
- Korte, Hermann 2002: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal / Korte
- Korte, Hermann 2002a: „Das muss man gelesen haben!“ Der Kanon der Empfehlungen, in: Text und Kritik 2002
- Korte, Hermann 2005: Innenansichten der Kanoninstanz Schule. Die Konstruktion des deutschen Lektürekansons in Programmschriften des 19. Jahrhunderts, in: ders. / Zimmer, Ilonka / Jakob, Hans-Joachim (Hgg.): „Die Wahl der Schriftsteller ist

- richtig zu leiten“. Kanoninstanz Schule, Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a.M.
- Korte, Hermann 2006: „Meine Leserei war maßlos“. Literaturkanon und Lebenswelt in Autobiographien seit 1800, Göttingen
- Korte, Hermann / Rauch, Marja 2005: Vorwort. In: dies. (Hgg.): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposiums zur literaturdidaktischen Forschung, Frankfurt a.M.
- Koselleck, Reinhart (Hg.) 1990: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, Stuttgart
- Koselleck, Reinhart 1990: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: ders. (Hg.)
- Kramatschek, Claudia 1993: „Macht des Wissens“ oder „Lust des Imaginierens“? – Gedanken zur Lesesozialisation am Leitfaden des Geschlechts. In: Garbe
- Kreft, Jürgen 1982: Transformation des Kanons? In: DD 64
- Kreft, Jürgen 1982a: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte, Heidelberg
- Kreft, Jürgen / Wellner, Klaus / Vollertsen, Peter 1981: Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr, Paderborn
- Kreutzer, Leo / Peters, Jürgen 1978: Vom Lesen. In: H. Brackert / E. Lämmert (Hgg.): Funk-Kolleg Literatur Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Krewer, Bernd / Eckendberger, Lutz 1991: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann / Ulich
- Kristeva, Julia 1977: Der geschlossene Text. In: P.V. Zima (Hg.): Textsemiotik als Ideologiekritik. Frankfurt a.M.
- Krommer, Axel 2003: Fiktionen lesen. Ein philosophisch-didaktisches Plädoyer für eine ontologiefreie Theorie der Fiktionalität, in: V. Frederking (Hg.): Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch
- Krotz, Friedrich 1995: Fernsehrezeption kultursoziologisch betrachtet. Der Beitrag der cultural studies zur Konzeption und Erforschung des Mediengebrauchs, in: Soziale Welt 46
- Krotz, Friedrich 1996: Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer
- Krüger, Heinz-Hermann / von Wensierski, Hans Jürgen 1995: Biographieforschung. In: König / Zedler, Bd. II
- Krüssel, Hermann 1995: Die konstruktivistische Betrachtungsweise in der Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts, Soest
- Kübler, Hans-Dieter 1982: Medienbiographien – ein neuer Ansatz der Rezeptionsforschung? In: Merz 26 (4)

- Kübler, Hans-Dieter 1993: Literatur und Lektüre in der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen heute. In: MDG 40
- Kübler, Hans-Dieter 1994: Inszenierte Kindheit: Zwischen kommerzieller Konformität und kontingenten Gegenläufigkeiten. In: MDG 41
- Kübler, Hans-Dieter 1998: Mediengenerationen oder Medien für „Generationen“? Heuristische Überprüfung eines neuen Paradigmas, in: MPrak 2
- Kügler, Hans 1971: Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis, Stuttgart
- Kügler, Hans 1996: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik, in: Belgrad/Melenk
- Kuhn, Thomas S. 1996: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Kurz, Gerhard 1982: Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen
- Kutschera, Norbert 2001: Fernsehen im Kontext jugendlicher Lebenswelten. Eine Studie zur Medienrezeption Jugendlicher auf der Grundlage des Ansatzes der kontextuellen Mediatisation, München
- Lacan, Jacques 1973: Das Seminar über E.A. Poes „Der entwendete Brief“. In: Schriften I. Hgg. v. N. Haas, Olten, Freiburg
- Lacan, Jacques 1973a: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Schriften I. Hgg. v. N. Haas, Olten, Freiburg
- Lacan, Jacques 1975: Das Drängen des Buchstaben im Unbewussten oder Die Vernunft seit Freud. In: Schriften II. Hgg. v. N. Haas, Olten, Freiburg
- Lamnek, Siegfried 1989: Qualitative Forschung. 2 Bde., München
- Lamnek, Siegfried 2002: Qualitative Interviews. In: König / Zedler
- Landwehr, Jürgen 1975: Text und Fiktion. Zu einigen literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen, München
- Langen, Claudia 2000a: Das Lesebarometer 1999 – Tendenz steigend? In: Langen/Bentlage (Hgg.)
- Langen, Claudia 2000b: Der Griff zum Buch – warum wird gelesen? In: Langen / Bentlage (Hgg.)
- Langen, Claudia 2000c: Lesen in einer veränderten Medienlandschaft. In: Langen / Bentlage (Hgg.)
- Langen, Claudia / Bentlage, Ulrike (Hgg.) 2000: Das Lesebarometer – Lesen und Mediennutzung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zum Leseverhalten 1999, Gütersloh
- Langenbucher, Wolfgang / Saxer, Ulrich 1989: Kommunikationsverhalten und Medien: Lesen in der modernen Gesellschaft, in: MP 8
- Laplanche, Jean / Pontalis, J.B. 1991: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.

- Lecke, Bodo 1996: Leseförderung versus Mediennutzung – kontrovers oder komplementär? In: Hohmann / Rubinich (Hgg.)
- Lejeune, Philippe 1994: Der autobiographische Pakt. Frankfurt a.M.
- Lenzen, Dieter 1985: Mythologie der Kindheit. Reinbek
- Lenzen, Dieter 1990: Das Verschwinden der Erwachsenen: Kindheit als Erlösung, in: D. Kamper / C. Wulf (Hgg.): Rückblick auf das Ende der Welt. Augsburg
- Lenzen, Dieter 1997: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie, in: Lenzen/Luhmann (Hgg.)
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hgg.) 1997: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a.M.
- Lethen, Helmut 1996: Versionen des Authentischen: sechs Gemeinplätze. In: Böhme / Scherpe
- Link, Jürgen 1997: Versuch über den Normalismus: wie Normalität produziert wird. Opladen
- Löffler, Dietrich 1999: Lesekultur im Wandel: Vom „Leseland“ zum Medienpluralismus. In: Klingler u.a.
- Lüders, Christian / Meuser, Michael 1997: Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler / Honer
- Luger, Kurt 1989: Die Macht der Gewohnheit. Wie Jugendliche mit dem Fernsehen umgehen, in: D. Baacke / H.D. Kübler (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen, Tübingen
- Luhmann, Niklas 1981: Veränderungen im System gesellschaftlicher Kommunikation und die Massenmedien. In: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen
- Luhmann, Niklas 1985: Das Problem der Epochenbildung und die Evolutionstheorie. In: Gumbrecht / Link-Heer
- Luhmann, Niklas 1986: Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Gumbrecht / Pfeiffer
- Luhmann, Niklas 1987: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas 1991: Das Kind als Medium der Erziehung. In: ZfPäd 37
- Luhmann, Niklas 1992: Kommunikation mit Zettelkästen: Ein Erfahrungsbericht. In: Universität als Milieu. Kleine Schriften, hgg. v. A. Kieserling, Bielefeld
- Luhmann, Niklas 1993: Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen
- Luhmann, Niklas 1994: Die Ausdifferenzierung des Kunstsystems, Bern
- Luhmann, Niklas 1994a: Die Form der Schrift. In: Jäger / Switalla
- Luhmann, Niklas 1995: Was ist Kommunikation? In: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch, Opladen

- Luhmann, Niklas 1995a: Kultur als historischer Begriff. In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 4, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas 1996: Die Realität der Massenmedien. Opladen
- Luhmann, Niklas 1997: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen/Luhmann (Hgg.)
- Luhmann, Niklas 1999: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas 2001: Aufsätze und Reden. Hgg. v. O. Jahraus, Stuttgart
- Luhmann, Niklas 2001a: Vorbemerkungen zu einer Theorie sozialer Systeme. In: Luhmann 2001
- Luhmann, Niklas 2001b: Das Medium der Kunst. In: Luhmann 2001
- Luhmann, Niklas 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard 1988: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Lukesch, Helmut u.a. 1994: Jugendmedienstudie. Verbreitung, Nutzung und ausgewählte Wirkungen von Massenmedien bei Kindern und Jugendlichen, Regensburg
- Lyotard, Jean-Francois 1984: Das Erhabene und die Avantgarde. In: Merkur 38
- Lyotard, Jean-Francois 1988: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Welsch
- Lyotard, Jean-Francois 1989: Das Undarstellbare – wider das Vergessen. Gespräch mit C. Pries, in: C. Pries (Hg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn, Weinheim
- Lyotard, Jean-Francois 1990: Randbemerkungen zu den Erzählungen. In: P. Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart
- Lyotard, Jean-Francois 1994: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien
- Maase, Kaspar 1994: Spiel ohne Grenzen. Von der „Massenkultur“ zur „Erlebnisgesellschaft“: Wandel im Umgang mit populärer Unterhaltung, in: Zeitschrift für Volkskunde 90
- Maase, Kaspar 1997: Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970, Frankfurt a.M.
- Maiwald, Klaus 2001: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments, Hohengehren
- Manguel, Alberto 1998: Eine Geschichte des Lesens. Darmstadt
- Mann, Thomas 2001: Betrachtungen eines Unpolitischen. Frankfurt a.M.
- Mannheim, Karl 1970: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, Neuwied
- Mannheim, Karl 1980: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mansel, Jürgen 1997: „Selbstsozialisation“ und Mediengebrauch. Medien als Instrument einer aktiv gestaltenden Persönlichkeitsentwicklung, in: MPPrak 4

- Mansel, Jürgen u.a. 1999: Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. In: Fromme u.a.
- Marcuse, Herbert 1965: *Triebstruktur und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Marcuse, Herbert 1998: Über den affirmativen Charakter der Kultur. In: Konersmann
- Markl, Hubert 1999: Gegen Information hilft nur Bildung. In: *Merkur* 11
- Marotzki, Winfried 1988: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann / Marotzki
- Marotzki, Winfried 1995: Qualitative Bildungsforschung. In: König / Zedler, Bd. 1
- Marotzki, Winfried 1997: Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten, in: Lenzen / Luhmann (Hgg.)
- Marotzki, Winfried 2003: Qualitative Biographieforschung. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Von Matt, Peter 2001: *Literaturwissenschaft und Psychoanalyse*. Stuttgart
- Mattenklott, Axel u.a. 1995: Die Realität des Fernsehzuschauers: die Illusion des Augenzeugen. In: Franzmann u.a.
- Maturana, Humberto / Varela, Francisco 1987: *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien
- Maurer, Karl 1977: Formen des Lesens. In: *Poetica* 9
- Mayring, Philipp 1985: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Jüttemann
- Mayring, Philipp 1996: Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann (Hg.)
- Mayring, Philipp 2002: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim, Basel
- Mayring, Philipp 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- McLuhan, Marshall 1995: *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*, Bonn, Paris
- Mead, George Herbert 1973: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.
- Meckling, Ingeborg 1982: Überlegungen zur Möglichkeit einer verbindlichen Textauswahl. In: *DD* 64
- Meier, Cordula 1996: *Gedächtnis-Bilder / Bild-Gedächtnis*. In: N. Bolz u.a. (Hgg.): *Riskante Bilder. Kunst – Literatur – Medien*, München
- Mein, Georg 2004: Lebensstil und Leselust. Literarische Enkulturation und soziale Milieus, in: *LiU* 3
- Meinefeld, Werner 2003: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Forschung. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Melzer, Wolfgang u.a. (Hgg.) 1991: *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*, Weinheim, München
- Meng, Katharina 1995: Narrative Sozialisationen. In: *DDU*, H. 1

- Merkens, Hans 2003: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick u.a.
- Merleau-Ponty, Maurice 1966: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin
- Merten, Klaus 2002: Erzeugung von Fakten durch Reflexivisierung von Fiktionen. Strukturen der Ausdifferenzierung des Kommunikationssystems, in: Baum / Schmidt
- Messner, Rudolf / Rosebrock, Cornelia 1987: Ein Refugium für das Unerledigte – zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: M. Buttgerit (Hg.): *Lebensverlauf und Biographie*. Kassel
- Meuser, Michael 1999: Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim, in: Hitzler
- Meuser, Michael 2001: Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion, in: Bohnsack
- Meuser, Michael / Sackmann, Reinhold (Hgg.) 1992: *Analyse sozialer Deutungsmuster*. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie, Pfaffenweiler
- Meuser, Michael / Sackmann, Reinhold 1992: Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: dies. (Hgg.)
- Michailow, Michael 1994: Lebensstilsemantik. Soziale Ungleichheit und Formationsbildung in der Kulturgesellschaft, in: Mörth / Fröhlich
- Michailow, Matthias 1996: Individualisierung und Lebensstilbildungen. In: Schwenk
- Mikos, Lothar 1994: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium, Berlin, München
- Mikos, Lothar 1996: Parasoziale Interaktion und indirekte Adressierung. In: Vorderer
- Mikos, Lothar 1997: Die tägliche Dosis Identität. Daily Soaps und Sozialisation, in: MPrak 4
- Mikos, Lothar 1998: Die tägliche Selbstinszenierung. Vom öffentlichen Beisammensein in TV-Talkshows, in: Merz 42
- Mikos, Lothar 2001: Die Verpflichtung zum Guten. Moralische Konsensversicherung im Fernsehen am Beispiel von Daily Talks und anderen Formaten, in: MPrak Sonderheft
- Mörth, Ingo / Fröhlich, Gerhard 1994: Lebensstile als symbolisches Kapital? Zum aktuellen Stellenwert kultureller Distinktionen, in: dies. (Hgg.)
- Mörth, Ingo / Fröhlich, Gerhard (Hgg.) 1994: *Das symbolische Kapital der Lebensstile*. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu, Frankfurt / New York
- Mollenhauer, Klaus 1987: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: ZfPäd 1
- Mollenhauer, Klaus 1989: Bildung, ästhetische. In: D. Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek
- Mollenhauer, Klaus 1990: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: ZfPäd 4
- Mollenhauer, Klaus 1993: „Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine Marginalie zur ästhetischen Bildung, in: ZfPäd 4

- Müller, Jürgen E. 1996: *Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation*, Münster
- Müller-Doohm, Stefan 1990: *Medienforschung als Symbolanalyse. Methodische Konsequenzen der Einheit von Kommunikations- und Kultursoziologie*, in: Charlton / Bachmair
- Müller-Michaels, Harro 1978: *Handlungsorientierter Literaturunterricht*. In: *JbdDD* 1978
- Müller-Michaels, Harro 1980: *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949*. Königstein/Ts.
- Müller-Michaels, Harro 1987: *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*, Frankfurt a.M.
- Müller-Michaels, Harro 1989: *Didaktik in postmodernen Zeiten*. In: *JdDD* 1989/1990
- Müller-Michaels, Harro 1991: *Produktive Lektüre. Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht*, in: *DU* 44, H. 8
- Müller-Michaels, Harro 1993: *Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder*, in: *DU* 1
- Müller-Michaels, Harro 1996: *Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen*. In: *MDG* 43
- Müller-Michaels, Harro 1996a: *Herder – Denkbilder der Kulturen. Ein poetisches und didaktisches Konzept der Denkbilder*, in: *Köhnen*
- Müller-Michaels, Harro 2002: *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts*. In: *Korte / Bogda!*
- Müller-Seidel, Walter 1983: *Die Geschichtlichkeit der deutschen Klassik. Literatur und Denkformen um 1800*, Stuttgart
- Musolff, Hans-Ulrich 1989: *Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre*, Weinheim
- Muth, Ludwig 1996: *Leseglück als Flow-Erlebnis. Ein Deutungsversuch*, in: *Bellebaum / Muth* (Hgg.)
- Nestvold, Ruth 2000: *Leser – Nutzer – Spieler. Neue Medien und die Integration der Rezipienten in die elektronische Fiktion*, in: *Voß / Holly / Boehnke* (Hgg.)
- Nickel-Bacon, Irmgard / Groeben, Norbert 2002: *Deutschunterricht und kritisch-konstruktive Mediennutzungskompetenz: Impulse aus Medienpsychologie und Literaturwissenschaft zum Umgang mit Fiktionen*, in: *Hug / Richter*
- Nies, Fritz 1991: *Bahn und Bett und Blütenduft. Eine Reise durch die Welt der Leserbilder*, Darmstadt
- Nowotny, Helga 1994: *Das Sichtbare und das Unsichtbare: die Zeitdimension in den Medien*. In: *Sandbothe / Zimmerli*
- Nunberg, Geoffrey 1996: *The Future of the Book*. Berkeley

- Nutz, Maximilian 1999: Literaturgeschichte? – Differenzenerfahrung und kulturelles Gedächtnis. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover
- Oberwagner, Christian / Scholz, Collin (Hgg.) 1997: *Literaturwissenschaft als Wissenschaft über Fiktionalität*. *Studia Poetica* 10
- Oerter, Rolf 1999: *Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens*. In: Groeben
- Oevermann, Ulrich 1976: *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung*. In: K. Hurrelmann (Hg.): *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung*, Reinbek
- Oevermann, Ulrich u.a. 1979: *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner
- Oevermann, Ulrich u.a. 1980: *Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin*, in: Heinze / Klusemann / Soeffner
- Oevermann; Ulrich 2002: *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. www.ihs.de, Zugriff am 20.2.2007
- Ong, Walter J. 1982: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London, New York
- Oomen-Welke, Ingelore 1991: *Umriss einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht*. DDU 43
- Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) 1994: *Brückenschlag. Vom anderen lernen – miteinander handeln*, Stuttgart
- Opaschowski, Horst W. 1999: *Generation @. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter*, Hamburg
- Paefgen, Elisabeth K. 1996: *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*, Opladen
- Paefgen, Elisabeth K. 1999: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart, Weimar
- Paul, Jean 1965: *Selbsterlebensbeschreibung*. In: Martini, Fritz / Müller-Seidel, Walter (Hgg.): *Klassische deutsche Dichtung*. Bd. 21: *Dichterische Selbstzeugnisse*, Freiburg, Basel, Wien
- Paus-Haase, Ingrid 1999: *Persönlichkeitsentwicklung am Beispiel von Talk-Shows?* In: Merz 43
- Paus-Haase, Ingrid u.a. 1999: *Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amusement und Ablehnung*, Opladen
- Peirce, Charles S. 1968: *Über die Klarheit unserer Gedanken*. Frankfurt a.M.

- Peiser, Wolfram 1996: Die Fernsehgeneration. Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung, Opladen
- Pethes, Nicolas / Ruchatz, Jens (Hgg.) 2001: Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon, Reinbek
- Pette, Corinna 2001: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, Weinheim, München
- Pette, Corinna / Charlton, Michael 2002: Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: Groeben / Hurrelmann 2002a
- Pfeiffer, K. Ludwig 1988: Materialität der Kommunikation. In: Gumbrecht / Pfeiffer
- Pfeiffer, K. Ludwig 2001: Theorie als kulturelles Ereignis. Modellierungen eines Themas überwiegend am Beispiel der Systemtheorie, in: ders. / R. Kray / K. Städtke (Hgg.): Theorie als kulturelles Ereignis. Berlin, New York
- Pfotenhauer, Helmut 1987: Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes, Stuttgart
- Picht, Robert 2001: Renaissance durch Globalisierung? Europäische Wissenschaften auf der Suche nach Bildung, in: Merkur 3
- Pieper, Heike 1997: Schillers Projekt eines „menschlichen Menschen“. Paderborn
- Pietraß, Manuela 2002: Die Differenzierung medialer Wirklichkeiten bei der Bildrezeption. Grundlagen und grenzen von Medienkompetenz am Beispiel von Big Brother, in: Baum / Schmidt
- Plath, Monika / Richter, Karin 2004: Lesen im Grundschulalter unter geschlechtsspezifischen Aspekten. In: SPIEL 23, H. 1
- Platon 1991: Der Staat. München
- Platon 1994: Phaidros oder Vom Schönen. Stuttgart
- Pleticha, Heinrich (Hg.) 1978: Lese-Erlebnisse 2. Frankfurt a.M.
- Plumpe, Gerhard 1995: Epochen moderner Literatur. Ein systemtheoretischer Entwurf, Opladen
- Plumpe, Gerhard / Werber, Niels 1993: Literatur ist codierbar. Aspekte einer systemtheoretischen Literaturwissenschaft, in: Schmidt
- Plumpe, Gerhard/Stöckmann, Ingo 2001: Autor und Publikum – Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienpezifischer Perspektive. In: Franzmann u.a.
- Pöppel, Ernst 1997: Lesen als Sammeln und Sich-Sammeln – Eine synoptische Betrachtung. In: Ring u.a.
- Pohl, Inge (Hg.) 1997: Methodologische Aspekte der Semantikforschung. Frankfurt a.M. u.a.
- Popp, Ulrike 1998: Die sozialen Funktionen schulischer Bildung. In: Führ / Furck
- Porombka, Stephan 2001: Hypertext. Zur Kritik eines digitalen Mythos, München
- Postman, Neil 1985: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Gütersloh

- Pries, Christine 1992: Ästhetik – zwischen Kunst und Philosophie. Einige grundlegende Bemerkungen, in: Steffens
- Proust, Marcel 1981: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Frankfurt a.M.
- Proust, Marcel 2001: Tage des Lesens. Drei Essays, Frankfurt a.M.
- Rabinow, Paul 1993: Repräsentationen sind soziale Tatsachen. Moderne und Postmoderne in der Anthropologie. In: Berg / Fuchs
- Rager, Günther u.a. 1999: Leitfadeninterview und Inhaltsanalyse. In: SPIEL 18, H. 1
- Rager, Günther / Werner, Petra 2004: Entwicklung und Struktur der Mediengesellschaft. In: Groeben / Hurrelmann
- Rath, Matthias / Marci-Boehncke, Gudrun 2004: „Geblickt?“ – Medienbildung als Coping-Strategie. In: Schavan
- Redder, Angelika 2002: Professionelles Transkribieren. In: Jäger / Stanitzek
- Reichert, Jo 1998: Wunder werden Wirklichkeit. Überlegungen zur Funktion der „Surprise-Show“, in: Bohnsack / Marotzki
- Reichert, Jo 2003: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Retter, Hein 1988: Bildung zwischen Medienabhängigkeit und postmaterialistischen Tendenzen. In: Hansmann / Marotzki
- Reviere, Ulrike 1998: Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe, Frankfurt a.M.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula 2002: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben / Hurrelmann 2002a
- Ricoeur, Paul 1988: Zeit und Erzählung. 3 Bde., München
- Rieger, Stefan 2001: Die Individualität der Medien. Eine Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt a.M.
- Ring, Klaus / von Trotha, Klaus / Voß, Peter (Hgg.) 1997: Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden
- Ritterfeld, Ute / Vorderer, Peter 1993: Literatur als identitätsstiftendes Moment? Zum Einfluß sozialer Kontexte auf den Leser, in: SPIEL 12, H. 2
- Robertson, Roland 1988: Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck
- Röttger, Brigitte 1974: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Wandlungen fachdidaktischer Theoriebildung, in: Boueke
- Rötzer, Florian (Hg.) 1991: Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt a.M.
- Rogoff, Barbara 1990: Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context, New York, Oxford
- Rosebrock, Cornelia 1993: Geschlechtscharakter und Lektürepraxis. In: MDG 40

- Rosebrock, Cornelia 1995: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung, in: dies. (Hg.)
- Rosebrock, Cornelia (Hg.) 1995: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, Weinheim, München
- Rosebrock, Cornelia 1999: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: DiD 6
- Rosebrock, Cornelia 2003: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper – van den Boogaart (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin
- Rosebrock, Cornelia 2004: Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben / Hurrelmann
- Rosebrock, Cornelia 2005: Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In: G. Härle / G. Weinkauff (Hgg.): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur, Hohengehren
- Rosebrock, Cornelia / Groeben, Norbert 1998: Literarästhetische Zentrierung der „literarischen Sozialisation“? Ein begriffsanalytisches Streitgespräch, in: Garbe u.a.
- Rosebrock, Cornelia / Zitzelsberger, Olga 2002: Der Begriff *Medienkompetenz* als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben / Hurrelmann (Hgg.)
- Rosenberg, Rainer 1987: Epochengliederung. Zur Geschichte des Periodisierungsproblems in der deutschen Literaturgeschichtsschreibung, in: DVjs 61
- Rosengren, Karl Erik 2000: News of the World: on Televised Reality and Real Reality. In: Zurstiege
- Roth, Gerhard 1990: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt
- Roth, Lutz 1983: Die Erfindung des Jugendlichen. München
- Rothmund, Jutta / Schreier, Margit / Groeben, Norbert 2001: Fernsehen und erlebte Wirklichkeit I: Ein kritischer Überblick über die Perceived Reality-Forschung. In: ZfMPsych 13, H. 1
- Rothmund, Jutta / Schreier, Margit / Groeben, Norbert 2001a: Fernsehen und erlebte Wirklichkeit II: Ein integratives Modell zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen bei der (kompetenten) Mediennutzung. In: ZfMPsych 13, H. 3
- Rubinich, Hans 1996: Bedeutung und Wirkung von Lektüreerfahrung und Lesesozialisation bei Schülern. In: Hohmann/Rubinich (Hgg.)
- Rühling, Lutz 1999: Fiktionalität und Poetizität. In: H.L. Arnold / H. Detering (Hgg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München
- Runge, Gabriele 1997: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, Würzburg
- Rupp, Gerhard 1987: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn
- Rupp, Gerhard 2002: Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht. In: Groeben / Hurrelmann

- Rupp, Gerhard / Heyer, Petra / Bonholt, Helge 2004: Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten, Weinheim, München
- Rusch, Gebhard 1990: Autopoiesis, Literatur, Wissenschaft. Was die Kognitionstheorie für die Literaturwissenschaft besagt, in: Schmidt
- Rusch, Gebhard 1997: Fiktionalisierung als Element von Medienhandlungsstrategien. In: Oberwagner / Scholz
- Rutschky, Katharina 1980: Die Lesewut. Autonome Bildungsprozesse von Kindern im 19. Jahrhundert, in: DDU 5
- Rutschky, Katharina 1999: Kinderkult und Kinderopfer. Protoreligiöse Aspekte des Kinderbildes der Gegenwart, in: Merkur 9/10
- Sackmann, Reinhold 1994: Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen, Frankfurt a.M., New York
- Said, Edward W. 1994: Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht, Frankfurt a.M.
- Sandbothe, Mike / Zimmerli, Walther (Hgg.) 1994: Zeit – Medien – Wahrnehmung. Darmstadt
- Sandbothe, Mike / Zimmerli, Walther 1994a: Einleitung. In: dies. (Hgg.) 1994
- Sander, Uwe / Vollbrecht, Rolf 1987: Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung, Opladen
- Sander, Uwe / Vollbrecht, Rolf 1998: Jugend. In: Führ / Furck
- Sartre, Jean-Paul 1994: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek
- Saussure, Ferdinand de 1967: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin
- Saxer, Ulrich 1975: Das Buch in der Medienkonkurrenz. In: Göpfert u.a.
- Saxer, Ulrich 1993: Lesesozialisation. In: Lesesozialisation. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren), Gütersloh
- Saxer, Ulrich 1999: Medien, Rezeption und Geschichte. In: Klingler u.a.
- Saxer, Ulrich / Langenbacher, Wolfgang / Fritz, Angela 1989: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft, Gütersloh
- Schäfer, Horst 1998: Digitales Kino und Authentische Bilder. In: SPIEL 17, H. 1
- Schäfers, Bernhard 2004: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. Stuttgart
- Schäffer, Burkhard 1996: Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter, Opladen
- Schäffer, Burkhard 1998: Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse, in: Bohnsack / Marotzki
- Schavan, Annette (Hgg.) 2004: Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Frankfurt a.M.

- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert 1984: Die Heidelberger Struktur-Lese-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite, Weinheim, Basel
- Scheffer, Bernd 1992: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie, Frankfurt a.M.
- Scheffer, Bernd 1998: Surfen als Form der Mediennutzung und als Lebensform. Zur kulturellen Praxis Jugendlicher, in: Köhnen
- Schenda, Rudolf 1977: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910, München
- Schiller, Friedrich 1966: Werke in drei Bänden. Hgg. v. H.G. Göpfert. München
- Schlaffer, Hannelore 1980: Wilhelm Meister. Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos, Stuttgart
- Schleiermacher, Friedrich 1977: Hermeneutik und Kritik. Hgg. v. M. Frank, Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried J. 1982: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur, Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) 1990: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried J. 1990a: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: ders. 1990
- Schmidt, Siegfried J. 1991: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried J. 1992: Medien, Kultur; Medienkultur. Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot, in: ders. (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Frankfurt a.M.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.) 1993: Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven, Opladen
- Schmidt, Siegfried J. 1994: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt a.M.
- Schmitz-Emans, Monika 1995: Schrift und Abwesenheit. Historische Paradigmen zu einer Poetik der Entzifferung und des Schreibens, München
- Schmitz-Emans, Monika 1998: Ästhetische Erziehung heute – Beziehungen zwischen Bildern und Texten als Anlässe literarischer Reflexion über Sprache und Wirklichkeit. In: Köhnen
- Schnaitmann, Gerhard 1996: Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In: Schnaitmann (Hg.)
- Schnaitmann, Gerhard (Hg.) 1996: Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen, Donauwörth

- Schneider, Jost 2004: Sozialgeschichte des Lesens. Zur historischen Entwicklung und sozialen Differenzierung der literarischen Kommunikation in Deutschland, Berlin
- Schneider, Manfred 1999: Auswählen: Probleme und Lösungen des Kanons, in: H. Bosse / U. Renner (Hgg.): Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel, Freiburg i.Br.
- Schneider, Peter 1982: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen, in: Psyche 3
- Schneider, Wilhelm 1926: Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt a.M.
- Schön, Erich 1977: Über einige gesellschaftliche Rezeptionsbedingungen von Literatur. In: DDU 2
- Schön, Erich 1987: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800, Stuttgart
- Schön, Erich 1990: Die Leser erzählen lassen. Eine Methode in der aktuellen Rezeptionsforschung, In: IASL 15, H. 2
- Schön, Erich 1990a: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen, in: SPIEL 9, H. 2
- Schön, Erich 1993: Der Einfluß der Medien auf die Lesekultur. In: MDG 40
- Schön, Erich 1993a: Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota 1993
- Schön, Erich 1995: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock (Hg.)
- Schön, Erich 1995a: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: G. Lange / W. Steffens (Hgg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg
- Schön, Erich 1996: Mentalitätsgeschichte des Leseglücks. In: Bellebaum / Muth (Hgg.)
- Schön, Erich 1998: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung, in: Stiftung Lesen
- Schön, Erich 1998a: Switching, Zapping, Zooming. In: Garbe u.a.
- Schön, Erich 1999: Bücherlesen im Medienzeitalter. Forschungsansätze, Ergebnisse, Perspektiven der Entwicklung des Lesens, in: Klingler u.a.
- Schön, Erich 2001: Geschichte des Lesens. In: Franzmann u.a.
- Schön, Erich 2002: Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen, in: Franz / Payrhuber
- Schönbrunn, Walter 1930: Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht, Frankfurt a.M.
- Schorb, Bernd u.a. 1991: Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann / Ulich
- Schorr, Angela 1995: Realitätsmanagement beim Fernsehkonsum. Ein Beitrag zur Wirkung von Reality-TV-Sendungen auf das emotionale Befinden, in: ZfMPsych 7, H. 3

- Schreier, Margrit / Groeben, Norbert 1998: *Between Fact and Fiction: Dimensions of a Propositional Attitude*. In: SPIEL 17, H. 2
- Schreier, Margrit/Rupp, Gerhard 2002: *Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch*. In: Groeben/Hurrelmann 2002a
- Schreier, Margrit / Groeben, Norbert 2002a: *Realitäts-Medialitäts-Unterscheidungen als Teilbereich von Medienkompetenz? – Eine Interviewstudie*, in: Baum / Schmidt
- Schreier, Margrit / Odag, Özen 2004: *Genuss und Distanz: Geschlechterspezifische Kompetenzen beim Umgang mit Realität(en) und Fiktion(en)*. In: SPIEL 23, H. 1
- Schrödter, Hermann (Hg.) 1994: *Das Verschwinden des Subjekts*. Tübingen
- Schütz, Alfred 1974: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Frankfurt a.M.
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas 1984: *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt a.M.
- Schütze, Fritz 1983: *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 3
- Schütze, Fritz 1984: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli / Robert
- Schulte-Sasse, Jochen 1988: *Von der schriftlichen zur elektronischen Kultur*. In: Gumbrecht / Pfeiffer
- Schulze, Gerhard 2000: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a.M.
- Schulze, Gerhard 2003: *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München, Wien
- Schwanitz, Dietrich 1990: *Systemtheorie und Literatur. Ein neues Paradigma*, Opladen
- Schweitzer, Friedrich 1988: *Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe*, in: Hansmann / Marotzki
- Schwenk, Otto (Hg.) 1996: *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft*. Opladen
- Searle, John R. 1992: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt a.M.
- Selbmann, Rolf (Hg.) 1988: *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt
- Shaw, Martin 1998: *Die Repräsentation ferner Konflikte und die globale Zivilgesellschaft*. In: Beck
- Silbermann, Alphons 1981: *Einführung in die Literatursoziologie*. München
- Simanowski, Roberto 2002: *Interfictions. Vom Schreiben im Netz*, Frankfurt a.M.
- Simanowski, Roberto 2002a: *Literatur.digital. Formen und Wege einer neuen Literatur*, München
- Simmel, Georg 1920 (Reprint 2001): *Philosophie des Geldes*. Köln
- Simmel, Georg 1984: *Soziologische Ästhetik*. In: *Das Individuum und die Freiheit. Essays*, Berlin
- Simmel, Georg 1998: *Der Begriff und die Tragödie der Kultur*. In: Konersmann
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.) 1979: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart

- Soeffner, Hans-Georg 1980: Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik am Beispiel der Interpretation eines Textausschnittes aus einem „freien“ Interview. In: Heinze / Klusemann / Soeffner
- Soeffner, Hans-Georg 1988: Kulturmythos und kulturelle Realitäten. In: ders. (Hg.) 1988a
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.) 1988a: Kultur und Alltag. Göttingen
- Soeffner, Hans-Georg 1999: Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Rekonstruktion der Wirklichkeit, in: Hitzler
- Soeffner, Hans-Georg 2003: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Solloway, Orin / Strasser, Hermann 1976: Zur soziologischen Theorie der Entfremdung und Anomie. Wien
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) 1980: Identität und Deutschunterricht. Göttingen
- Spinner, Kaspar H. 1980a: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: ders. (Hg.)
- Spinner, Kaspar H. 1994: Deutsche Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. In: Oomen-Welke
- Spinner, Kaspar H. 1995: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock (Hg.)
- Spinner, Kaspar H. 1998: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: DDU 6
- Spinner, Kaspar H. 2002: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal / Korte
- Steffens, Andreas (Hg.) 1992: Nach der Postmoderne. Düsseldorf
- Steiner, Uwe C. 1996: Die Zeit der Schrift. Die Krise der Schrift und die Vergänglichkeit der Gleichnisse bei Hofmannsthal und Rilke, München
- Steinke, Ines 2003: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Steinlein, Rüdiger 1987: Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, Heidelberg
- Steitz-Kallenbach, Jörg 2002: Lesen als symbolische Handlung. Psychoanalytische Perspektiven auf Prozesse der literarischen Sozialisation und deren Einfluss auf den Literaturunterricht, in: Kammler/Knapp (Hgg.)
- Stierle, Karlheinz 1975: Was heißt Rezeption bei fiktionalen Texten? In: Poetica 7
- Stierle, Karlheinz 1996: Ästhetische Rationalität. Kunstwerk und Werkbegriff, München
- Stiftung Lesen (Hg.) 1995: Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Mainz
- Stiftung Lesen (Hg.) 1998: Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden

- Stiftung Lesen (Hg.) 2001: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Hamburg
- Stöckmann, Ingo 2002: Hygiene der Zeichen, Hermeneutik der Schrift. Verrechtlichungstendenzen von Traum und Einbildungskraft um 1800, in: DVjs 3
- Stötzel, Georg (Hg.) 1985: Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des deutschen Germanistentages 1984, Berlin, New York
- Stückrath, Jörn 1982: Zum Kanon-Problem im Deutschunterricht. In: DD 64
- Stückrath, Jörn / Strobel, Ricarda (Hgg.) 2005: Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht, Hohengehren
- Sturm, Hertha 1987: Das „Wie“ der Präsentation. Methoden und Ergebnisse zu Wirkungen der formalen medienspezifischen Angebotsweisen, in: Grewe-Partsch / Groebel
- Sturm, Hertha 1988: Medienwirkungen – ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In: W. Fröhlich u.a. (Hgg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Frankfurt a.M.
- Sturm, Hertha 1991: Fernsehdiktate: Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie, Gütersloh
- Suckfüll, Monika 1997: Film erleben. Narrative Strukturen und physiologische Prozesse – „Das Piano“ von Jane Campion, Berlin
- Suckfüll, Monika 2003: Rezeptionsmodalitäten. Ein integratives Konstrukt für die Medienwirkungsforschung, Habil.schr. (Manuskript) Jena
- Sutter, Tilmann 1994: Entwicklung durch Handeln in Sinnstrukturen. Die sozialkognitive Entwicklung aus der Perspektive eines interaktionistischen Konstruktivismus, in: Sutter / Charlton (Hgg.)
- Sutter, Tilmann 1999: Bausteine einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Fromme u.a.
- Sutter, Tilmann 2002: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation, in: Groeben/Hurrelmann 2002a
- Sutter, Tilmann / Charlton, Michael (Hgg.) 1994: Soziale Kognition und Sinnstruktur. Oldenburg
- Tauss, Jörg 1997: Kulturverträglichkeit der neuen Medien – eine Illusion? In: Ring u.a.
- Tebbe, Thomas (Hg.) 1998: Wenn Kopf und Buch zusammenstoßen. Ein Lesebuch über das Lesen, München
- Tenbruck, Friedrich H. 1996: Perspektiven der Kulturosoziologie. Gesammelte Aufsätze, Opladen

- Terhart, Ewald 1995: Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: ZfPäd, 33. Beiheft, Weinheim, Basel
- Terhart, Ewald 1999: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: ZfPäd 5
- Tewes, Ulrich 1994: Schrift und Metaphysik. Die Sprachphilosophie Jacques Derridas im Zusammenhang von Metaphysik und Metaphysikkritik, Würzburg
- Text und Kritik 2002: Literarische Kanonbildung. Sonderband, hgg. v. H.L. Arnold in Zusammenarbeit mit H. Korte, München
- Theunert, Helga / Schorb, Bernd 2000: Nicht desinteressiert, aber eigene Interessen. Jugend, Politik, Fernsehinformation, in: merz 44
- Theunert, Helga / Eggert, Susanne 2003: Virtuelle Lebenswelten – Annäherung an neue Dimensionen des Medienhandelns. In: Merz 5
- Thieme, Frank 1992: Kaste, Stand, Klasse. In: Korte / Schäfers
- Toulmin, Stephen 1981: Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft, Frankfurt a.M.
- Tulodziecki, Gerhard 1995: Leseförderung als Teil einer integrativen Medienerziehung. In: Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung, hrsgg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Turk, Horst 1994: Operative Semantiken. Zum Problem Kultureller Identität im Anschluß an Ernst Cassirer, in: IZPh 2
- Turkle, Sherry 1998: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet, Reinbek
- Ulich, Dieter 1991: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann / Ulich
- Ulich, Michaela / Ulich, Dieter 1994: Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: ZfPäd 5
- Ulshöfer, Robert 1965: Methodik des Deutschunterrichts I. Unterstufe, Stuttgart
- Ulshöfer, Robert o.J.: Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I / II, Stuttgart
- Utz, Sonja / Jonas, Kai 2002: MUDs – Ergänzung oder Ersatz traditioneller Bindungen bei jungen Erwachsenen? In: ZfMPsych 14, H. 2
- Vester, Michael u.a. 2001: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M.
- Vester, Michael 2004: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler / Kraus
- Viehoff, Reinhold 1988: Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, in: IASL 13
- Virilio, Paul 1989: Krieg und Kino. Logistik der Wahrnehmung, Frankfurt a.M.
- Virilio, Paul 1991: Das öffentliche Bild. In: Rötzer
- Virilio, Paul 1997: Rasender Stillstand. Essay, Frankfurt a.M.
- Vitouch, Peter 1987: Realitätsdarstellung im Fernsehen – Abbild oder Konstruktion? In: Grewe-Partsch / Groebel

- Vogelgesang, Waldemar 2003: LAN-Partys: Jugendkulturelle Erlebnisräume zwischen Off- und Online. In: Merz 5
- Vollertsen, Peter / Wellner, Klaus 1981: Entwicklungspsychologische Bedingungen der Literaturrezeption von Schülern – Untersuchung zur Subjektivität im Unterricht. In: Kreft / Wellner / Vollertsen
- Volmerg, Birgit 1980: Das Verfahren der psychoanalytischen Textinterpretation am Beispiel eines Gruppendiskussionsprotokolls. In: Heinze / Klusemann / Soeffner
- von Matt, Peter 2001: Literaturwissenschaft und Psychoanalyse. Stuttgart
- Vorderer, Peter (Hg.) 1996: Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen, Opladen
- Vorderer, Peter 1998: Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen
- Vorderer, Peter / Knobloch, Sylvia 1998: Ist interaktive Fernsehunterhaltung spannend? In: SPIEL 17, H. 1
- Vorderer, Peter / Klimmt, Christoph 2002: Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben / Hurrelmann
- Voß, Günter / Holly, Werner / Boehnke, Klaus (Hgg.) 2000: Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes, Opladen
- Vosskamp, Wilhelm 1986: Klassik als Epoche. Modell und Funktion der Weimarer Klassik, in: W. Wittkowski (Hg.): Verlorene Klassik? Ein Symposium, Tübingen
- Wackernagel, K. E. P. 1843: Der Unterricht in der Muttersprache (= Deutsches Lesebuch, 4. Teil), Stuttgart
- Wagner, Hans Josef 1999: Rekonstruktive Methodologie. George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung, Opladen
- Waldenfels, Bernhard 2002: Virtualität, Fiktionalität, Realität. In: Helmes / Köster
- Waldmann, Günter 2000: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Hohengehren
- Wangerin, Wolfgang (Hg.) 1983: Jugend, Literatur und Identität. Anregungen für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II, Braunschweig
- Watzlawick, Paul 1988: Anleitung zum Unglücklichsein. München, Zürich
- Wegmann, Nikolaus 1993: Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie. In: DDU 4
- Weingarten, Rüdiger 1997: Sprachwandel durch Computer. In: ders. (Hg.)
- Weingarten, Rüdiger (Hg.) 1997: Sprachwandel durch Computer. Opladen
- Wellenreuther, Martin 2004: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, Baltmannsweiler
- Welsch, Wolfgang (Hg.) 1988: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Weinheim
- Welsch, Wolfgang 1988: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim
- Welsch, Wolfgang 1993: Ästhetisches Denken. Stuttgart

- Welsch, Wolfgang 1993a: Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: ders. (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München
- Welsch, Wolfgang 1998: Kultur im Umbruch. Und der Deutschunterricht? In: Köhnen
- Wermke, Jutta 1996: Leseerziehung für Medienrezipienten. In: Hohmann / Rubinich (Hgg.)
- Wermke, Jutta 1998: Deutschunterricht in einer Medienkultur. In: Köhnen
- Wetzel, Michael 1991: Die Enden des Buches oder die Wiederkehr der Schrift: von den literarischen zu den technischen Medien. Weinheim
- Wiedemann, Peter Michael 1985: Deutungsmusteranalyse. In: Jüttemann
- Wieler, Petra 1997: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, Weinheim, München
- Wiener, Norbert 1968: Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung in Lesewesen und Maschine, Reinbek
- Willenberg, Heiner 1999: Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens, Heidelberg, Berlin
- Willenberg, Heiner 2000: Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen, in: Witte u.a.
- Winter, Rainer 1997: Faszination Video. Die Aneignungspraktiken von Jugendlichen, in: DDU, H. 3
- Winter, Rainer 1997a: Cultural Studies als kritische Medienanalyse: Vom „encoding/decoding“-Modell zur Diskursanalyse. In: A. Hepp / ders. (Hgg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse, Opladen
- Winter, Rainer 2000: Die Hoffnung auf Sex. Zur Wirklichkeitskonstruktion in Big Brother, in: MPrak Sonderheft
- Winter, Rainer 2003: Cultural Studies. In: Flick / v. Kardorff / Steinke
- Winterhoff-Spurk, Peter 1992: Fernsehen und kognitive Landkarten: Globales Dorf oder ferne Welt? In: W. Hömberg / M. Schmolke (Hgg.): Zeit – Raum – Kommunikation. München
- Winterhoff-Spurk, Peter u.a. 1994: Reality TV. Formate und Inhalte eines neuen Programmgenres, Saarbrücken
- Witte, Hansjörg u.a. (Hgg.) 2000: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hohengehren
- Wittgenstein, Ludwig 1993: Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Witting, Tanja / Esser, Heike 2003: Wie Spieler sich zu virtuellen Spielwelten in Beziehung setzen. In: Merz 5
- Wittmann, Marc/Pöppel, Ernst 2001: Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann u.a.
- Wittpoth, Jürgen 1999: Gute Medien, schlechte Medien? Ästhetische Einstellung, Milieu und Generation, in: Gogolin / Lenzen
- Witzel, Andreas 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt, New York

- Witzel, Andreas 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann
- Wolff, Stephan 2003: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick / v. Kardoff / Steinke
- Worthmann, Friederike 1998: Literarische Kanones als Lektüremacht. Systematische Überlegungen zum Verhältnis von Kanon(isierung) und Wert(ung), in: v. Heydebrand
- Wulff, Hans J. 1996: Parasozialität und Fernsehkommunikation. In: ZfMPsych 8, H. 3
- Zabka, Thomas 2002: Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden, in: Kammler / Knapp (Hgg.)
- Zielinski, Siegfried 1994: Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte, Reinbek
- Zima, Peter V. 2000: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen, Basel
- Zima, Peter V. 2001: Das literarische Subjekt. Zwischen Spätmoderne und Postmoderne, Tübingen, Basel
- Zimmermann, Peter 2003: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Opladen
- Zinnecker, Jürgen 1991: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften, in: Melzer u.a.
- Zinnecker, Jürgen 1995: Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer, in: Behnken, Imbke / Jaumann, Olga (Hgg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Weinheim, München
- Zinnecker, Jürgen 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: ZSE, H. 3
- Zinnecker, Jürgen 2000a: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnografien, in: ZfPäd, H. 5
- Zipfel, Frank 2001: Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft, Berlin
- Zurstiege, Guido (Hg.) 2000: Festschrift für die Wirklichkeit. Opladen

Siegener Schriften zur Kanonforschung

Herausgegeben von Hermann Korte

- Band 1 Hermann Korte / Ilonka Zimmer / Hans-Joachim Jakob (Hrsg.): *Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten*. Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. 2005.
- Band 2 Hermann Korte / Marja Rauch (Hrsg.): *Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. 2005.
- Band 3 Hermann Korte / Ilonka Zimmer (Hrsg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Vorträge des 2. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. 2006.
- Band 4 Hermann Korte / Ilonka Zimmer / Hans-Joachim Jakob: *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870*. 2007.
- Band 5 Sigrid Thielking / Ulrike Buchmann (Hrsg.): *Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen*. Unter Mitarbeit von Wiebke Dannecker. 2008.
- Band 6 Christian Dawidowski: *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung*. 2009.
- Band 7 Christian Dawidowski / Hermann Korte (Hrsg.): *Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und die 1960er Jahre*. 2009.

www.peterlang.de

