

Witte, Jennifer

Werthaltungen in einem Hochwertdiskurs – Überlegungen zu Deutungsmustern und dem Lesen in Schule und Universität

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 72-85



Quellenangabe/ Reference:

Witte, Jennifer: Werthaltungen in einem Hochwertdiskurs – Überlegungen zu Deutungsmustern und dem Lesen in Schule und Universität - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 72-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336515 - DOI: 10.25656/01:33651; 10.35468/6181-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336515>

<https://doi.org/10.25656/01:33651>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jennifer Witte

Werthaltungen in einem Hochwertdiskurs¹ – Überlegungen zu Deutungsmustern und dem Lesen in Schule und Universität

Abstract

Der Beitrag nähert sich über die Auseinandersetzung mit den Konzepten Deutungsmuster und Werthaltungen aus literaturdidaktischer Perspektive der Frage an, warum es sich bei lese- und literaturbezogenen Werthaltungen um ein durch soziale Erwünschtheit überformtes Konstrukt handeln könnte, das dem Individuum immer wieder zur sozialen Positionierung in Bildungskontexten dient. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur gesamtbiografischen Entwicklung von Lesewerthaltungen am Übergang von der Schule an die Universität vorgestellt und vor dem Hintergrund der Konstrukte diskutiert.

Schlagwörter: Lese- und literaturbezogene Deutungsmuster, Werthaltungen, Lesesozialisationsforschung, Längsschnittstudie

1 Einleitung

Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik und soziale Praktik, die jedoch erst erlernt werden muss. Ihr Erwerb erfolgt nicht automatisch und es gibt keine genetische Disposition zum Lesen (vgl. Pöppel 2009). Insbesondere die Ebene des Sinnerkennens und der Bedeutungskonstruktion, also das Dekodieren, Reartikulieren und Interpretieren von Gelesenem ist dabei durch die jeweilige Umgebungskultur mit ihren Werten und Normen geprägt. Lesen wird im gesellschaftlichen Diskurs² über diese Praxis sowie in den an sie gerichteten Wertzuschreibungen jedoch

1 Die nachfolgenden Ausführungen gehen in Teilen von den Einsichten meiner Dissertationsstudie aus und führen diese weiter fort. Dies gilt zum einen für das Konzept der Deutungsmuster als Konstrukt und zum anderen für den Diskurs rund um literarische Bildung. Siehe dazu weiterführend Witte (2022b).

2 Dieser ist explizit vom Diskurs innerhalb der (literatur- und lesedidaktischen) Forschung abzugrenzen, in welchem Lesen deutlich breiter gefasst wird. Neben kanonisierten Werken wird beispielsweise auch die Kinder- und Jugendliteratur fokussiert und neben den Lesegegenständen ist unter anderem die Lesefähigkeit und -kompetenz von besonderer Relevanz.

häufig verengt auf das Lesen von guten Büchern bzw. kanonisierter Hochliteratur oder weiteren intellektuellen Medien: „Wenn es eine Kultur des Lesens gibt [...] dann wird damit schon deutlich, daß wir nicht schlechthin jedes Aufnehmen von Gedrucktem als Lesen bezeichnen“ (Hufen-Dürr 1975 zitiert nach Wetzel 2002, 80). Entsprechend findet eine (gesellschaftliche) Selektion des Lese- und Literaturbegriffs statt, die mit einer Abgrenzung und Wertsetzung einhergeht.

Diese sehr allgemeinen Beobachtungen lassen die Vermutung aufkommen, dass der Diskurs um Lesen und Literatur sowie die in ihm kommunizierten Werte die Werthaltungen gegenüber Literatur prägen, wenngleich diese Haltungen dabei immer weniger Einfluss auf die Handlungspraxis haben (vgl. Dawidowski u. a. 2020; Witte 2022a). Im Folgenden werde ich diese Überlegung erst theoretisch-begrifflich verorten und sie anschließend exemplarisch und ausschnitthaft anhand ausgewählter empirischer Einsichten meiner Dissertationsstudie *Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie* (2022b) illustrieren (vgl. auch Witte 2022a und b und 2023).

Zu diesem Zweck werden zuerst einige Begrifflichkeiten geklärt. Neben Deutungsmustern sind ebenso Werthaltungen im zugrunde gelegten Verständnis zu skizzieren (Abschnitt 2). Zudem werden die Konstrukte in ihrem Verhältnis zueinander beleuchtet. Untersucht wurden Deutungsmuster, die jedoch über Werthaltungen operationalisiert und rekonstruiert wurden. Ferner wird erörtert, was literarische Bildung genau ist und inwiefern der Diskurs um Literatur und das Lesen als ein Hochwertdiskurs bezeichnet werden kann (Abschnitt 3). Diese theoretischen Überlegungen werden anhand einer empirischen Studie, deren Daten wie Methoden knapp skizziert werden (Abschnitt 4), illustriert. Schließlich wird versucht zu ergründen, wie Werthaltungen von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch und Studierenden, also jungen Menschen in institutionellen Kontexten, aussehen und was sie in ihrer Genese beeinflusst (Abschnitt 5).

2 Konstrukte: Deutungsmuster und Werthaltungen

Das *Deutungsmusterkonzept*, wie beispielsweise auch das Habitus-Konzept Bourdieus, agiert bzw. vermittelt zwischen dem Individuum auf der Mikroebene und der sozialen Welt, der Gesellschaft auf der Makroebene; es handelt sich dabei um ein wissenssoziologisches Konstrukt (vgl. Oevermann 2001). Aus wissenssoziologischer Perspektive sind Werte wie Werthaltungen an Individuen gebunden, obgleich sie in der Regel nicht reflexiv verfügbar oder bewusst verbalisierbar sind. Folglich handelt es sich um ein atheoretisches, implizites, jedoch handlungsleitendes Konstrukt, das von außen rekonstruierbar ist (vgl. auch Helmken 2008; Schwendemann 2018) und über Deutungsmuster als Forschungsinstrument (vgl. Arnold 2010; Bögelein & Vetter 2019) operationalisiert werden kann.

Deutungsmuster und Werthaltungen dienen als heuristische Konzepte im Kontext des (literarischen) Lesens. Es handelt sich um sozial geteilte, kollektive Routinen des Deutens und Wertens von Individuen gegenüber Literatur, Texten und dem Lesen³, die diesem eine Handlungs- und Bewertungsorientierung bieten. Sie sind durch Latenz sowie normative Geltungskraft gekennzeichnet und „insgesamt stabile Vehikel zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit, da sie im Spannungsfeld von gesellschaftlich relevanten Handlungsproblemen und der subjektiven Bewältigung ebendieser eine vermittelnde Funktion übernehmen“ (Witte 2022b, 88; vgl. auch Lüders & Meuser 1997, 59). Werthaltungen sind individuelle Adaptionen und Anwendungen gesellschaftlich verankerten Muster.⁴ Heydebrand und Winko (1996) ordnen sie den motivationalen axiologischen Werten zu. An ihnen kann die qualitative Einzelfallforschung rekonstruktiv ansetzen. Durch Kontrastierungen kann sodann auf die überindividuelle Ebene geschlossen werden. Deutungsmuster können auch Werte gegenüber Literatur, Texten und dem Lesen sein. In diesem Kontext stehen vor allem die individuellen, an das Subjekt gebundenen Werthaltungen – ein ebenfalls definitionswürdiges Konstrukt (vgl. Oerter 1971) – gegenüber diesen Gegenständen (Texte) und Praktiken (Lesen) im Fokus. „Für die aktuelle Beschaffenheit einer Werthaltung ist immer die umgebende Kultur mitverantwortlich“ (Oerter 1971, 167) und darunterliegend auch die Institutionen Schule und Universität als Akteure der Mesoebene der Sozialisation.

Werthaltungen sind atheoretisch und implizit-internalisiert⁵ und die konkreten Werte sind an die Individuen und deren Handlungen gebunden, weshalb man durch Handlungen wie Äußerungen von Menschen etwas über ihre Werte erfahren kann (vgl. ebd., 159; Schwendemann 2018; Helmken 2008; Felser 2019). Obgleich Werthaltungen individuell ausgeprägt sind, werden sie durch die Umgebungskultur und die Instanzen der sozialisatorischen Mesoebene (mit-)determiniert. Nach Felser (vgl. 2019, 26) sind Werthaltungen zu verstehen als inter-individuell unterschiedliche Ausprägungen von Werten. Weinberg, aber auch Bohnsack, konzeptualisiert Werthaltungen als verinnerlichte Deutungsmuster (vgl. Weinberg 2000, 29; Bohnsack 2020, 34ff.; siehe auch Schwendemann 2018; Oerter 1971). Im Kontext des Umgangs mit Literatur hebt beispielsweise Anselm

3 Die Dreiteilung dient der Verdeutlichung, dass es nicht nur um die gelesenen Gegenstände – also literarische wie pragmatische Texte –, sondern auch um das Lesen als Prozess geht, um das Phänomen so möglichst weit erfassen zu können.

4 Innerhalb der Wissenssoziologie werden die Adaptionen von Deutungsmustern auf Konstruktebene zum Teil auch als *Deutungsmusterderivate* bezeichnet (vgl. Witte 2022). Der Begriff *Werthaltung* entstammt eher einer individualpsychologischen Perspektive und orientiert sich an dem generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 482). Inhaltlich weisen Deutungsmusterderivate und Werthaltungen starke Überschneidungen auf und werden z. T. synonym verwendet.

5 Implizite Werthaltungen sind entsprechend von expliziten Bewertungen abzugrenzen.

hervor, dass Werthaltungen⁶ „von jedem Einzelnen für sich selbst gebildet [werden] – und der Stoff, aus dem diese Werte [bzw. Werthaltungen; J. W.] entstehen, sind eben auch die Texte des kulturellen Gedächtnisses“ (2012, 19) und damit hochkanonisierte literarische Werke.

3 Was ist ‚literarische Bildung‘? Inwiefern ist der Diskurs über Literatur und das Lesen ein Hochwertdiskurs?

Doch warum handelt es sich bei lese- und literaturbezogenen Werthaltungen um ein durch soziale Erwünschtheit (social desirability)⁷ überformtes Konstrukt (vgl. u. a. Dawidowski 2009), das dem Individuum immer wieder zur sozialen Positionierung in Bildungskontexten und zur Markierung eines gewissen Status dient? Und inwiefern hängt das Konzept literarische Bildung mit Werthaltungen zusammen? Literarische Bildung wird immer wieder mit Aspekten sozialer Erwünschtheit in Verbindung gebracht (vgl. Graf 2010). Zugleich handelt es sich jedoch um einen (Teil-)Diskurs, der vorwiegend auf Hochliteratur abzielt und als Hochwertdiskurs bezeichnet werden kann. *Bildung* ist als prozesshafte Individualbildung zu verstehen, nach von Hentig (1977) ist Bildung als Prozess der Selbstwerdung wie Selbstbildung zu fassen. *Literarische Bildung* umreißt „ein emphatisches Verständnis der Lit., das in Opposition zu einer nur funktionalen Ausbildung“ (Wegmann 2013, 75) steht. Angenommen wird einerseits, dass Literatur positive Effekte auf die Leser*innen habe und andererseits elementar für die literaturgestützte Selbstformung sei (vgl. ebd.). Abraham (2014) benennt vier Zieldimensionen literarischer Bildung: Kanonkenntnisse, literaturbezogene Fähigkeiten und Einstellungen, kulturelle Teilhabe und Selbstreflexion sowie die ästhetische Wahrnehmung von Literatur. Nach Liebau (2014, 430) hat Bildung mindestens zwei Seiten:

„Sie hat eine subjektive Seite, in der es um Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten, Haltungen und deren Vermittlung und Aneignung geht. Hier steht die Entwicklung der Person, des Ich, im Mittelpunkt. Und sie hat eine objektive Seite, in der es um Weltgestaltung, um die Einrichtung der Verhältnisse, um Befugnisse, Rechte, Zuständigkeiten, Macht, Teilhabe und Entscheidungen geht.“

Neben der individuellen Ebene, auf der die Persönlichkeitsbildung zentral ist, steht die gesellschaftliche Ebene, auf der u. a. sozio-kulturelle Positionierungen relevant werden. Bezogen auf die Systematik von Witte und Sâmihaiian (2013), die paradigmatische Ziele des Literaturunterrichts herausarbeiten, lässt sich die erste

6 Anselm spricht zwar von Werten, inhaltlich scheint ihr Verständnis von diesen aber deckungsgleich mit dem der Werthaltung als veränderbare, innerpsychische und entsprechend individuelle Disposition zu sein.

7 Zum Einfluss von sozialer Erwünschtheit und Selbstdarstellungszwängen in narrativen Interviews siehe vertiefend Küsters 2006; Schütze 1984.

Seite dem Paradigma *personal growth* zuordnen, die zweite Seite am ehesten dem *cultural* und dem *social paradigm*. In den vorliegenden Interviews wird verstärkt die zweite Seite fokussiert.

Literarische Bildung dient nach Eggert als „Ausweis kultureller Zugehörigkeit“ (1992, 19) und bestimmte (literarische) Werke fungieren wiederum als „Ausweis literarischer Bildung“ und sind Bestandteil der „legitime[n] literarischen[n] Kultur“ (Eggert 1997, 16), wodurch Einflüsse einer sozialen Erwünschtheit ersichtlich werden.⁸ Beispielsweise stellen Empfehlungslisten für Literatur so den „allgemeine[n] Normhorizont der literarischen Hochkultur und Inhalte zeitgemäßer literarischer Bildung“ (ebd.) dar und eröffnen folglich einen Antagonismus zwischen legitimer Kultur und lustbestimmter Privatlektüre (vgl. auch Graf 2010; Stuck 2003 und 2004). Für Eggert erscheint literarische Bildung somit bereits zu Beginn der 1990er Jahre als Habitus mit elitären Zügen: „Offenbar wohnt der Vorstellung vom literarisch Gebildeten etwas Anachronistisches inne“ (1992, 16), folgert er. Sie werde so immer mehr zu einem „pädagogische[n] Programm der Erziehung zur Literatur“, welches durch „Verschulungstendenzen und normative Zwänge“ (ebd., 17; Hervorh. i. O.) gekennzeichnet sei. Abraham und Kepser betonen die Kenntnis kanonisierter Werke als Herrschaftswissen zur sozialen Distinktion (vgl. 2009, 92f.). Die Interviews meiner Studie zeigen dabei aber, dass Literaturkenntnisse an sich zunehmend obsolet zu werden scheinen. „Vielmehr rückt die Konstruktion durch die kollektiven, in einer Gesellschaft geteilten Vorstellungen über Literatur zunehmend in das Zentrum.“ (Witte 2022b, 384)

Innerhalb des institutionellen Raums kann literarischer Bildung ein ambivalenter Stellenwert zugeschrieben werden: Obgleich ästhetisch-literarische Bildungsdimensionen (sowie künstlerische und kulturelle Lernprozesse) im Unterricht praktisch immer mehr marginalisiert werden,⁹ werden sie bildungspolitisch, beispielsweise zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, immer stärker gefordert (vgl. Freytag & Theurer 2020), wie unter anderem die 2022 von der Kultusministerkonferenz aktualisierten Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung verdeutlichen (vgl. KMK 2022, 4ff.). Das Theorie-Praxis-Verhältnis des Konstruktes scheint somit ein spannungsvolles zu sein.

Die Eigenmechanik der Überhöhung des Diskurses um das Lesen könnte zudem auch mit einem Problem der Lesendenforschung zusammenhängen: Es gibt keine etablierte Theorie oder sinnvolle Typologie des Lesens. Dies liegt sicherlich an

8 Neben diesem Verständnis von literarischer Bildung existieren mittlerweile jedoch auch andere Sichtweisen, wie sie beispielsweise im BOLIVE-Modell zum Ausdruck kommen. So wird literarische Bildung, die sowohl affektive als auch kognitive Aspekte umfasst, mit literarischer Kompetenz (vgl. Boelmann & König 2021, 20ff.) oder Lesekompetenz (vgl. Boehme u. a. 2018, 3ff.) kontrastiert

9 Fokussiert werden hingegen nicht zuletzt aufgrund der nationalen wie internationalen Vergleichsstudien Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie insgesamt naturwissenschaftliche Lernbereiche (MINT).

einem grundsätzlichen Paradoxon, das im Zusammenhang mit der Reproduktion des Systems Lesekultur zu betrachten ist. Es ist „in der Literatur beständig von ‚dem Leser‘ und ‚dem Lesen‘ zu lesen [], obwohl zugleich eingestanden wird, daß es ‚den Leser‘ und ‚das Lesen‘ gar nicht geben kann“ (Wetzel 2002, 16). Entsprechend werden Idealtypen konstruiert und gesellschaftlich kommuniziert, die sich an bestimmten Werten orientieren und zugleich normierend wirken können. Literatur scheint vorwiegend „symbolischen Charakter [zu haben; J. W.], denn die soziale Differenz drückte sich über die Medienmaterialität, nicht mehr zwingend über die Kenntnis der medienspezifischen Inhalte aus.“ (Schneider 2020, 101) Für Hochliteratur wäre zu ergänzen, dass neben der Materialität, also der Präsentation des (gebundenen) Buchs im Regal, vor allem die Benennung des Titels und die soziale Verortung als ‚wertvoll‘ von Relevanz sind. Herz hat quantitativ gezeigt, dass Lehramtsstudierende der Germanistik Literatur eher mit Konzepten von Bildung als mit Unterhaltung verbinden und Literatur vorwiegend im öffentlich-institutionellen Bereich verankert ist (vgl. Herz 2021). Auch bezogen auf Buch-Konsumprozesse stellt Schneider heraus, dass diese zwar generell individuell seien, aber zugleich kollektiven Werten folgen (und damit auch Wertigkeiten, die unterschiedlichen Werken sowie deren Materialität zugeschrieben würden) (vgl. ebd., 103). Die Buch- und Lesekultur deckt sich damit mit dem alltagssprachlichen Kulturbegriff nach dem „Kultur“ eine Auswahl besonderer Verhaltensprogramme markiert, die sich qualitativ von anderen unterscheiden und mit einem besonderen Wert belegt werden“ (Wetzel 2002, 59).

4 Studie zu Leserwerthaltungen

In meiner Dissertationsstudie habe ich mich mit Werthaltungen gegenüber Lesen, Literatur und Texten von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch im qualitativen Längsschnitt befasst. Das Korpus umfasst acht Schüler*innen (vier weiblich, vier männlich), mit denen über einen Zeitraum von ca. vier Jahren (2014 bis 2018) drei narrative Interviews¹⁰ (Erhebungszeitpunkte: Beginn des Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur und ca. 1,5-2 Jahre nach dem Abitur) zu ihren Lesebiografien geführt wurden, sodass insgesamt 24 Interviews zur Auswertung vorliegen. Die Interviews sind zwischen 45 Minuten und zwei Stunden lang und wurden nach der literarischen Umschrift transkribiert. Die Schüler*innen stammen aus vier unterschiedlichen Deutschleistungskursen aus Schulen in Niedersachsen und NRW (vgl. ausführlich Witte 2022b). Es ist zu betonen, dass es sich nur um eine bestimmte Schüler*innen-Klientel handelt, von

10 Der Interviewimpuls war immer gleichlautend: „Denk doch mal bitte zurück an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend, bis zum heutigen Tag und erzähl mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen, die du an das Lesen hast.“

der vermutet wird, dass sie eine intensive literarische Sozialisation im Leistungskurs Deutsch durchlaufen hat, und anschließend ein Studium aufnimmt, also insgesamt eine akademisch geprägte Biografie hat. Als Auswertungsmethode diente die sozialwissenschaftliche Hermeneutik nach Hans-Georg Soeffner. Neben einer interfallspezifischen Auswertung über den Längsschnitt erfolgte ebenso eine intrafallspezifische Kontrastierung der Einzelfälle. Die Studie ist insgesamt in der Wissenssoziologie verankert und dient der Rekonstruktion von Deutungsmustern, über die auf zugrundeliegende Werte und Werthaltungen geschlossen wird. Im Folgenden werden diejenigen Befunde präsentiert, die die zuvor dargelegten Überlegungen illustrieren. Es ist jedoch zu betonen, dass die weiteren Erkenntnisse der rekonstruierten Werthaltungen nicht im Widerspruch zu diesen stehen.

5 Wie sehen Werthaltungen von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch und Studierenden zum Thema Lesen aus?

Dichotomisierung von Deutungsmustern in private und institutionelle Räume

Die Daten meiner Studie zeigen im Kleinen, dass sich für die untersuchte Gruppe am Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen zwei separate und dichotome Wertungsräume entwickeln bzw. diese sich in ihrer Abtrennung voneinander verstärken (vgl. Witte 2022a). Diese Räume sind mit unterschiedlichen Werthaltungen besetzt und weisen wenig Berührungspunkte zueinander auf. Gemeint sind das private sowie das institutionelle Lesen (vgl. auch Pieper 2010). Zudem werden Lesen, Literatur und die damit assoziierte literarische Bildung vermehrt als kulturelles Kapital – sowohl als objektiviertes wie auch als inkorporiertes (vgl. Bourdieu 1982) – und zur sozialen Positionierung gebraucht, wenngleich andererseits Zwänge der Inszenierung hinsichtlich als sozial erwünscht eingeschätzter Lektüren zum Teil entfallen. Ein deutliches Beispiel für diesen Entfall stellt das Verständnis von Manuel von sich als (Nicht-)Leser dar: Zu Beginn des Längsschnittes führte er aus „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei Jedem auch geklappt“ (I, 8f.)¹¹ und das Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei Jedem halt, [...] wie Jeder“ (ebd., 17f.). Bereits beim zweiten Interview berichtet er von Lektüreabbrüchen aufgrund fehlender Motivation, um im letzten Interview anzuführen, „lesen strengt mich auf jeden Fall an“ (III, 19), „ich lese nich viel“, „ich war wirklich nie der große Leser“ (ebd., 54), „dadurch dass. Ich

11 Die Namen der Informant*innen sind anonymisiert, die römischen Zahlen geben die Interviewstaffel an, die arabischen Zahlen geben die Zeilennummern im Transkript an. Es wurde nach der literarischen Umschrift transkribiert. Interpunktionszeichen dienen dementsprechend als Pausenzeichen, lautsprachliche Veränderungen wurden mittranskribiert (vgl. weiterführend Witte 2022b)

nich viel in meinem Leben gelesen habe. Hält sich das Kapitel auch relativ kurz“ (ebd., 60f.), da „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“ (ebd., 167). War es ihm anfangs ein Anliegen, sich als normal und durchschnittlich bezüglich des Lesens darzustellen, gibt er sich nach dem Abitur als Nichtleser zu erkennen. Es scheint für ihn im Studium kein sozialer Druck mehr zu bestehen, sich als Leser zu inszenieren.

Lesen im universitären Rahmen wird insgesamt durch äußere Pflichten und Zwänge (z. B. Seminare, Klausuren) geprägt, wie die Interviews meiner Studie verdeutlichen. Zentral sind „Pflichtlektüren“ (Cassi III, 50) und „Unistoff“ (Manuela III, 54) zur Wissensaneignung: „Aber ähm, ja man weiß halt jetzt inner Uni.. Das halt einfach wichtig ist und man, lernt da ja auch durch.“ (Lene III, 138ff.)

Literatur als kulturelles Kapital

Einen zentralen Befund meiner Studie stellt zudem die Wertzuschreibung von Literatur als Ausweis literarischer Bildung oder als „kulturelles Kapital“ (III, 81) dar, wie es die Informantin Leonie formuliert. Lesen bzw. der Umgang mit bestimmten Werken gilt entsprechend als besonders hochwertig. Lesen dient ihr unter anderem zur Bildung und zur Kompetenzentwicklung. Sie assoziiert es mit einer Abgrenzung im Sinne einer sozialen Statusmarkierung und Literatur hat einen erkennbaren Mehrwert in Form von „materialisierte[m] Wissen“ (ebd., 535), das in der Literatur fixiert und Leonie so zugänglich ist.¹² Lesen und Literatur sind in diesem Zusammenhang zudem Hochwertbegriffe und soziale Marker (prestigeträchtige Handlung, Kennzeichnung eines Status, Allokation). Bestimme Werke – „so, Fette Namen“ (ebd., 801f.), „so diese klassischen Sachen irgendwie“ (ebd., 567f.) – soll man gelesen haben. Lesen ermögliche ihr Teilhabe, sei eine Er rungenschaft, habe Macht und Kraft und sei somit ein Kapital. Die Informantin Lene bezeichnet das Lesen zudem als hilfreich und sinnvoll für ihre „Sammlung“ (III, 38f.) und ihr „Repertoire“ (ebd., 37).

Hervorzuheben ist nun jedoch eine Anomie zwischen den individuellen Werthaltungen, nach denen Lesen als literarischer Bildungsprozess konzeptualisiert wird, und den als gesellschaftlich erwünscht wahrgenommenen Deutungsmustern von Literatur als Kernbestand ebendieser literarischen Bildung. Für Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann Jakubanis zeigen, dass „soziale Kontrolleinflüsse auf persönliche Lektürepräferenzen und damit verbundene Wissensressourcen schwinden“ (Jakubanis 2015, 45), wobei Bildung vorwiegend als funktionales (und nicht unbedingt inhalts gesättigtes) Konstrukt fungiert. Lesen wird zwar

12 Das überindividuelle Deutungsmuster wäre also als „Literatur dient als kulturelles Kapital“ zu fassen und die individuelle Werthaltung von Leonie (bezogen auf dieses Muster) wäre einerseits die Aneignung (kanonisierten) Wissens und andererseits die Teilhabe am kulturellen Diskurs. Deutungsmuster heben also das Gemeinsame von individuellen Adaptionen und Äußerungen hervor und werden über Fallkontrastierungen gewonnen.

in gesellschaftlichen Kontexten als (bildungs-)relevant kommuniziert, ist für das Individuum in privaten Kontexten in diesem Zusammenhang jedoch nur noch bedingt von Bedeutung (vgl. auch das *Faust*-Beispiel weiter unten). Die früher relevanten (gesellschaftlichen) Werte (z. B. das Lesen von Literatur zur Persönlichkeitsbildung im Humboldt'schen Sinne) scheinen an Verbindlichkeit für das Individuum zu verlieren. Dies zeigt sich insbesondere am Medium Buch: „Bücher sind das Mittel, um ‚gebildet‘ und ‚intellektuell‘ zu erscheinen, um ‚mitreden‘ zu können. Das zweifellos vorhandene Prestige des Lesens mag zu einer gewissen banausischen Äußerlichkeit verleiten“ (Graf 2010, 137) und ist nicht mehr automatisch mit diversen Lesepraxen verknüpft. Im Falle der Informantin Leonie ist es beispielsweise das Bücherregal, über dessen Inhalt sie sich ein Bild von den Menschen verschafft, denen die Bücher gehören. Bei Lene ist es das bereits erwähnte „Repertoire“ bzw. die „Sammlung“ an gelesenen Büchern, womit sie explizit die schulische Pflichtlektüre meint, wohingegen es ihr Privat immer schwergefallen sei, passende Bücher zu finden (vgl. III, 41ff.).

Das Paradoxon „Literatur = Bildung“

Inwiefern dient also eine solche Bewertung mit den entsprechenden Haltungen als Legitimitätsnachweis (zur Teilhabe an bestimmten Gruppen) oder als Marker sozialer Distinktion? Dass Germanistik-Lehramtsstudierende Literatur eher mit Konzepten von Bildung als mit Unterhaltung verbinden, hat Herz bereits quantitativ nachgewiesen (vgl. 2021). Auch Asselin kann (für kanadische Studierende) zeigen, dass „[s]tudents distinguished between pleasure or aesthetic reading and the more familiar efferent reading of literature in schools“ (2000, 41). Die narrativen Interviews meiner Studie illustrieren, was die Individuen unter dem Konstrukt Bildung (im Kontext von Lesen und Literatur) konkreter verstehen. Für die Informantin Leonie dient Bildung der Abgrenzung von Anderen und so der sozialen Statusmarkierung und Allokation. Lesen bedingt einen Mehrwert in Form „materialisierte[n] Wissen[s]“ (III, 535). Es liefert Informationen und ermöglicht eine Anschlusskommunikation und folglich die Partizipation an Gruppen. Leonie glorifiziert dabei vor allem klassische Literatur – „so. Fette Namen“ (ebd. 80f.), „so die klassischen Sachen irgendwie“ (ebd., 567f.). Ähnlich spricht auch die Informantin Lene von ihrer „Sammlung“ (III, 38f.), wobei es ihr weniger um die individuelle Bedeutung oder den Genuss der Lektüre geht, als vielmehr um die Benennung von Titeln, die sie (inhaltlich) kennt. Bildung wird nach Pflugmacher „im Deutschunterricht zumeist inszeniert, als handle es sich um eine Übung“ (2016, 86), was zumindest in Teilen auch für das Narrationsverhalten in den geführten Interviews meiner Studie gilt. Literarische Bildung wird verbal ausgestellt und inszeniert. Deutlich wird dies auch an Werken, die als besonders wertvoll, weil bekannt und geachtet, eingeschätzt werden, so beispielsweise Goethes *Faust*:

„Ja halt zum Teil einfach auch mal dieses, dass man's hat, Faust und so, dass man solche Dinge halt, die find ich halt wichtig, [I: „Mhm.“] dass man sie halt mal gelesen hat, die sind halt, gehören dazu und die die, sollte man halt einfach mal gelesen haben, so ein bisschen halt, ja, Bildung halt im literarischen Sinne, dass man halt sowas dann weiß, dass man über sowas mitreden kann“ (Felix I, 319ff.).

Faust wird damit als Ausweis kultureller und literarischer Bildung instrumentalisiert, weil dem Werk und dem Autor eine gewisse Wertigkeit zugesprochen werden. Als kulturelles Bildungszeugnis sollte der Text gelesen worden sein, individuelle Relevanz, der Leseprozess, die Bedeutung für das Individuum sind dabei nicht von Relevanz, sondern das „Mitreden“-Können als Kapitalisierung.

„Die Einzelfallanalysen lassen erkennen, dass literarische Bildung nicht mehr ausschließlich oder auch nur maßgeblich im tradierten, klassischen und humanistischen Verständnis einer umfassend literarisch- kulturell und ästhetisch gebildeten Persönlichkeit, wie u. a. Humboldt es forderte, verstanden wird“ (Witte 2022b, 386).

Das Konzept scheint inhaltlich entleert zu sein. Literarische Bildung dient als Label, dem im sozialen Raum eine Bedeutung zugewiesen wird, was vor allem über die Nennung bestimmter (kanonisierter) Autor*innen und Werktitel geschieht. Die tatsächlichen Inhalte und Praxen, beispielsweise im Sinne wahrnehmend-rezeptiver, gestaltend-produktiver und urteilend-kommunikativer Dimensionen, die konkrete und individuelle Auseinandersetzung mit Literatur zur Persönlichkeitsentwicklung ist in diesem Zusammenhang nicht von Nöten. Die Darstellung und Performanz von literarischer Bildung werden von den Werten und Werthaltungen losgelöst:

„Es geht nicht darum, sich tatsächlich literarisch zu bilden, die Persönlichkeit weiterzuentwickeln und an der gelesenen Literatur ‚zu wachsen‘, sondern ebendiese Ideen und Außenwirkungen darzustellen, um bestimmten Vorstellungen und Erwartungen, die als sozial erwünscht und vorteilhaft eingeschätzt werden, zu entsprechen.“ (ebd.)

Innerhalb des Hochwertdiskurses um Literatur und das Lesen kommt es zu einem Paradoxon: Literarische Bildung und die damit verbundenen Werthaltungen werden als wichtig angesehen und gelten als theoretisch erstrebenswert. Zeitgleich werden sie praktisch weder angestrebt noch erreicht, da es eben nicht zur individuellen Adaption gesellschaftlich kommunizierter Positionen, also zur Ausbildung eigener Werthaltungen gegenüber Lesen und Literatur kommt.

6 Ausblick

Literatur- und lesebezogene Werthaltungen stellen individuelle Adaptionen von gesellschaftlichen Deutungsmustern dar. Bei den untersuchten ehemaligen Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch, die anschließend ein Studium auf-

genommen haben, zeigen sich drei Trends: Es wird deutlich zwischen privatem Lesen, das rückläufig ist, und institutionellem Lesen, schulischem wie universitärem, unterschieden. Zudem wird Literatur häufig als kulturelles Kapital instrumentalisiert, da Lesen und Literatur eine Werthaftigkeit zugeschrieben wird, die auch kommuniziert wird, aber nicht zwangsläufig zur Lesepraxis führt. Dies führt schließlich zu dem beschriebenen Paradox (s. o.) zwischen literarischer Praxis und Positionierungen zu Literatur in einem Hochwertdiskurs.

Einschränkend ist nochmals zu betonen, dass es sich um eine Einzelfallstudie handelt, die eine ganz bestimmte Klientel fokussiert, sodass weder Aussagen über alle Schüler*innen oder Lesenden getroffen werden können, noch auf bestimmte Studierende, wie bspw. Germanistikstudierende, geschlossen werden kann. Dies sind Desiderate, deren Bearbeitung lohnenswert erscheint.

Dennoch zeigt sich auch mit Blick auf die Lehrer*innenbildung, dass das Studium generell einen Einfluss auf literatur- und lesebezogene Werthaltungen hat bzw. haben kann. Der Einfluss der Institution Universität (und das insbesondere in der biografischen Übergangsphase des Studienbeginns) auf private wie institutionell-befüllte Wertzuschreibungen an Literatur scheint prägend zu sein und da Werthaltungen wiederum handlungsleitend für das Individuum sein können, ist ihr Einfluss auf die spätere Unterrichtspraxis nicht zu unterschätzen. Die explizite Untersuchung von individuellen Werthaltungen und zugrundeliegenden Deutungsmustern von Germanistiklehramtsstudierenden kann weitere Einsichten darin bieten, welche Perspektiven angehende Lehrkräfte auf Literatur und Lesen haben und wie das Studium diese beeinflusst. Denn aus der Unterrichtsforschung ist bereits hinlänglich bekannt, welche zentrale Rolle die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Überzeugungen gegenüber Lesen und Literatur bei den Schüler*innen einnehmen.

Anhand der empirisch-rekonstruktiv analysierten impliziten Erzählgehalte wurde auf die zugrundeliegenden lesebezogenen Werthaltungen geschlossen, welche jedoch häufig keine individuelle Relevanz mehr zu haben scheinen. Liebaus Folgerung aus dem Jahr 2014: „Wie also wird man literarisch gebildet? Es ist trivial, aber wahr: durch lesen, hören, schreiben“ (432), scheint zehn Jahre später so keine absolute Gültigkeit mehr zu haben, da das Lesen häufig als rein pragmatische Praxis zur Kapitalakkumulation (Stichwort: Namedropping) wahrgenommen wird, ohne zur Ausbildung von Werthaltungen gegenüber dem Lesen wie dem Gelesenen beizutragen.

Literatur

- Abraham, U. (2014): Was heisst und wozu dient heute literarische Bildung? In: W. Barner, C. Lubkoll, E. Osterkamp & U. Raulff (Hrsg.): *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft*. Bd. 58/2014, Berlin u. a.: De Gruyter. 418–424. <https://doi.org/10.46500/11034555>
- Abraham, U. & Kepser, M. (2009): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

- Anselm, S. (2012): Vom Wert des Lesens – Variationen über ein aktuelles Thema. In: S. Anselm, M. Geldmacher, N. Hodaie & M. Riedel (Hrsg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 15-31.
- Arnold, R. (2010): Deutungsmuster. In: R. Arnold, E. Nuissl & S. Nolda (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 63-64.
- Asselin, M. (2000): Confronting Assumptions: Preservice Teachers' Beliefs about Reading and Literature. *Reading Psychology*, 21, 3-55. <https://doi.org/10.1080/027027100278338>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boehme, K., Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Fässler, D., Depner, S., Kernen, N. & Siebenhüner S. (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. *Leseforum.ch* 3/2018, 1-23.
- Boelmann, J. M. & König, L. (2021): Literarische Kompetenz messen und literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/864/file/Boelmann_Koenig_LiterarischeKompetenzMessen.pdf. (Abrufdatum: 23.04.2025).
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz: Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-38.
- Bohnsack, R. (2020): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, 27-66.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Dawidowski, C. (2009): *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A. R. & Witte, J. (2020): Am Einzelfall – Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle & J. Witte (Hrsg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 163-208.
- Eggert, H. (1992): Was kann literarische Bildung heute heißen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 4, 16-25.
- Eggert, H. (1997): *Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. Ein Vortrag. Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Heft 1, 15-40.
- Felsler, A. (2019): *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Freytag, V. & Theurer, C. (2020): Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In: E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung: Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 23-39.
- Graf, W. (2010): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmken, K. (2008): *Individuelle Werthaltungen Jugendlicher. Erfassung der Wichtigkeit und Reflexion von Werten in der frühen und mittleren Adoleszenz. Dissertation an der Universität Bremen*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000111516>. (Abrufdatum: 03.09.2023).
- Hentig, H. von (1977): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Herz, C. (2021): *Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden*. Berlin: J. B. Metzler.

- Heydebrand, R. von & Winko, S. (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn: Schöningh.
- Jakubanis, M. (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf. (Abrufdatum: 01.10.2024).
- Küsters, I. (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, E. (2014): Literarische Bildung. In: W. Barner, C. Lubkoll, E. Osterkamp & U. Raulff (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Bd. 58. Berlin u. a.: De Gruyter, 429-432. <https://doi.org/10.46500/11034555>
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 57-79.
- Oerter, R. (1971): Genese und Struktur von Werthaltungen bei Kindern und Jugendlichen. Archiv für Religionspsychologie, 10/71, 159-177.
- Overmann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. Sozialer Sinn, 1/01, 35-81.
- Pflugmacher, T. (2016): Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In: C. Bräuer (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin u. a.: Peter Lang, 79-94.
- Pieper, I. (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 11, Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider, 87-147.
- Pöppel, E. (2009): Was geschieht beim Lesen? Aus Politik und Zeitgeschichte, 42/43, 40-45.
- Schneider, U. (2020): Buchmaterialität und Wertzuschreibung. In: C. Reske (Hrsg.): Kontext Buch: Festschrift für Stephan Füssel. Wiesbaden: Harrassowitz, 101-108.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Berlin: J. B. Metzler, 78-117.
- Schwendemann, N. (2018): Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stuck, E. (2003): Literarischer Kanon an Hochschulen: Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium. Leseforum.ch, 2003/12, 1-4.
- Stuck, E. (2004): Kanon und Literaturstudium: theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn: mentis.
- Wegmann, N. (2013): Literarische Bildung. In: A. Nünning (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Berlin: J. B. Metzler, 75-76.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wetzl, D. A. (2002): Die Konstruktion von Lesekultur im westdeutschen Buchhandel und öffentlichen Bibliothekswesen der Nachkriegszeit 1950-1989. <https://doi.org/10.18452/14701>
- Witte, J. (2022a): Die Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität – Teilergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 9/8, 1-19.
- Witte, J. (2022b): Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie. Berlin u. a.: Peter Lang.

- Witte, J. (2023): The dichotomization of reading-related interpretive patterns at the transition from school to university – partial results of a qualitative longitudinal study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1-24.
- Witte, T. C. H. & Sâmihâian, F. (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>

Autor*innenangaben

Witte, Jennifer, Dr.
Universität Osnabrück/Institut für Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Sozialisations- und Leseforschung,
Gender & Literaturdidaktik und fächerübergreifender Literaturunterricht
E-Mail: jennifer.witte@uni-osnabrueck.de