



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Printmedien und multimediale Unterhaltung: Konkurrenz oder Ergänzung?

Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang zwischen
Leseverhalten und dem Konsumverhalten bezüglich multimedialer
Unterhaltung von Schüler/-innen der 8. Schulstufe

Verfasser

Richard Mai

angestrebter akademischer Grad
Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Kurzfassung

In dieser Diplomarbeit wird herausgearbeitet, ob multimediale Unterhaltung (Fernseher, Internet, Computer, Spielkonsolen) eine Konkurrenz oder Ergänzung zu Printmedien (Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Comic) darstellt.

Lesen ist eine alte Kulturtechnik, von der manche Wissenschaftler/-innen annehmen, dass sie an Bedeutung und Aktualität verlieren wird. Andererseits gibt es Wissenschaftler/-innen, die überzeugt sind, dass Lesen als Technik nie seine Attraktivität und Bedeutung verlieren, obgleich es vielleicht einen anderen Zweck erfüllen wird.

Weil die österreichischen Schüler/-innen ein schlechtes Ergebnis bei PISA in Bezug auf die Lesekompetenz erreichten, ist es meines Erachtens wichtig zu analysieren, wie interessant Lesen für Schüler/-innen heutzutage ist und ob andere Freizeitaktivitäten, insbesondere multimediale, das Lesen von Printmedien verdrängen.

In einer empirischen Untersuchung wird ermittelt, ob Hauptschüler/-innen, die sich oft multimedialer Unterhaltung widmen und die viele multimediale Geräte besitzen, weniger lesen als die, die sich selten mit Computer, Internet usw. beschäftigen. Es wird auch angenommen, dass Schüler/-innen, deren Eltern viele verschiedene elektronische Geräte besitzen, weniger lesen als Schüler/-innen, die in Haushalten leben, die nicht gut mit Computer, Internet usw. ausgestattet sind. Außerdem wird angenommen, dass Schüler/-innen, die zuhause eine „Bibliothek“ haben mehr lesen als Schüler/-innen, die nicht viele eigene Bücher besitzen.

Dazu wurden ein Eltern- und ein Schüler/-innenfragebogen an insgesamt 200 Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe und deren Eltern verteilt. Die Analyse der Daten wird über die Wechselwirkung und Zusammenhänge zwischen dem Leseverhalten, sozialen Merkmalen, der Anwendung elektronischer Medien Aufschluss geben.

Abstract

In this thesis will be worked out, whether multimedia entertainment (television, Internet, computers and play stations) is a competition or an addition to printed mediums (books, magazines, newspapers, Comics).

Reading is an old cultural technique, which some scientists suspect to lose importance and topicality. On the other hand there are scientists, who are convinced that reading as technique will never lose its attraction and importance, although it maybe will serve another purpose.

Because of the bad results that Austrian pupils reached at PISA concerning the competence in reading, in my opinion it is important to analyze, how interesting reading for pupils nowadays is and if other leisure time activities, especially multimedia ones, replace the reading of printed Medias.

In an empirical survey will be found out, if pupils of secondary modern schools (Hauptschulen), who dedicate their selves often to audio-visual aids and own many multimedia equipments, read less than those, who refer seldom to computers, Internet et cetera. Therefore a questionnaire was handed out both to 200 parents and 200 pupils. Theoretical considerations will complement the empirical research. Data analyses reveal interdependencies and connections between the reading behavior, social features, the application of electronic media et cetera.

It is assumed, that the more pupils spend their time with electronic media the less often they read. It is also assumed, that pupils whose parents own many electronic types of equipments read less than pupils, who live in households, which are not well equipped with computers, internet et cetera. Moreover it is assumed, that pupils, that have a library at their homes read more than pupils, who don't possess a lot of own books.

Ehrenwörtliche Erklärung

Mit meiner Unterschrift versichere ich,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, und
2. dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____

Datum

Unterschrift

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön geht an alle, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan, für ihr Engagement, ihre tatkräftige Unterstützung, Betreuung und ihre wertvollen Ratschläge, welche stets zur Verbesserung der Arbeit beigetragen haben.

Des Weiteren möchte ich dem Landesschulrat für Oberösterreich danken, der den Antrag für die Untersuchung bewilligte und somit ermöglichte.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Kollegen in Oberösterreich bedanken, welche mir bei der Durchführung der Fragebogenerhebung behilflich waren, sowie bei den Schüler/-innen und Eltern für ihre Teilnahme.

Schließlich gilt mein Dank noch meiner Frau Erna Mai für ihre mentale Unterstützung und ihren Rat in jeder Phase meiner Arbeit.

Vorwort

Als Lehrer interessierte mich, wie wichtig das Lesen von Printmedien (allen voran das Buch, aber auch Zeitschriften, Zeitungen, Comics) für österreichische Hauptschüler/-innen heute noch ist. Im Lehrerkollegium führten die Ergebnisse von den PISA-Studien 2000, 2003 und 2006, die für die österreichischen Schüler/-innen besonders im Bereich „Lesen“ kein gutes Zeugnis erbrachten, zu Diskussion darüber, wer und was nun Schuld ist daran, dass 21,5 % der getesteten Schüler/-innen zur Risikogruppe gehören. Laut PISA kann jede/r 5. Schüler/-in gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht ausreichend den Sinn beim Lesen erfassen.

Seit vielen Jahren wird von Kulturpessimist/-innen behauptet, dass Lesen als alte Kulturtechnik durch die Neuen Medien verdrängt wird. Optimist/-innen postulieren, dass Lesen auch im multimedialen Sektor wichtig ist und deshalb nicht als Technik verloren gehen wird, sondern dass nur die Medien und das Rezeptionsverhalten sich ändern werden. Lesen wird auch in Zukunft wichtig sein, wenn Menschen einen Beruf erlernen und ausüben und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen wollen. Das aktuelle sozioökonomische Wirtschaftsleben verlangt nach Menschen, die sich anpassen können. Flexibilität, Employability und Lebenslanges Lernen sind Schlagworte, die aus aktuellen bildungspolitischen Debatten nicht wegzudenken sind. Schüler/-innen und Erwachsene müssen sich den veränderten Bedingungen am Arbeitsmarkt anpassen können. Sie müssen sich weiterbilden, Umschulungen machen, damit sie ihre Arbeitskraft erfolgreich am Markt anpreisen können (vgl. z.B.: Dzierzbicka/Schirlbauer 2006). Lesen wird als eine Voraussetzung dafür gesehen, sich weiterbilden und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. „Die Berufswelt wie auch das gesellschaftliche Leben verlangt potentielle Leser/innen“ (Parzer 2000, o. A.) Horvath (2008, S. 213f.) und Schreiner et al. (2007, S. 17-21) weisen darauf hin, dass in der PISA-Studie Fertigkeiten (naturwissenschaftliche, mathematische und Lesekompetenz) bei den 15- bis 16-Jährigen getestet wurden, die in der Wirtschaft in Zukunft gebraucht werden. Diese Diskussionen und Artikel in Zeitungen und das Studium von weiterführender Literatur waren für mich Anlass, die Frage zu entwickeln, ob multimediale Unterhaltung (Computer, Internet, Fernsehen,

Spielkonsolen) und das Lesen von Printmedien (Bücher, Periodika, Comics) in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen oder ob sie sich gegenseitig ergänzen.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	IX
VORWORT	XI
1. EINLEITUNG	15 -
1.1 HINFÜHRUNG ZUM THEMA	15 -
1.2 FORSCHUNGSFRAGE UND FORSCHUNGSSTAND	17 -
1.3 ZUM ARBEITSAUFBAU	20 -
2. PRINTMEDIEN UND LESEN	23 -
2.1 PRINTMEDIEN	23 -
2.1.1 <i>Das Buch</i>	23 -
2.1.2 <i>Zeitungen und Zeitschriften</i>	24 -
2.1.3 <i>Comics</i>	25 -
2.2 ZUR KULTURTECHNIK LESEN	26 -
2.3 ELEMENTARE VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS LESEN	27 -
2.4 LESEVERHALTEN – LESELUST ODER LESEFRUST?	32 -
3. MULTIMEDIALE UNTERHALTUNG	38 -
3.1 MULTIMEDIALE MEDIEN	39 -
3.1.1 <i>Fernsehen</i>	39 -
3.1.2 <i>Spielkonsolen und Computerspiele</i>	40 -
3.1.3 <i>Computer</i>	41 -
3.1.4 <i>Internet</i>	42 -
3.2 ELEMENTARE FÄHIGKEITEN FÜR DEN MULTIMEDIABEREICH	44 -
3.3 ÜBER DEN UMGANG MIT MULTIMEDIALER UNTERHALTUNG – BEREICHERUNG ODER GEFAHR?	46 -
4. MULTIMEDIALE UNTERHALTUNG ALS KONKURRENZ ZUM LESEN?	50 -
4.1 SCHÜLER/-INNEN	51 -
4.1.1 <i>... und ihr Leseverhalten</i>	51 -
4.1.2 <i>... und ihr Konsum von multimedialer Unterhaltung</i>	53 -
4.2 AKTUELLE EMPIRISCHE ERGEBNISSE ÜBER DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM KONSUM MULTIMEDIALER UNTERHALTUNG UND DEM LESEVERHALTEN	55 -
5. ZUSAMMENFASSUNG DES THEORETISCHEN BEZUGSRAHMENS	58 -

6. EMPIRISCHE STUDIE	- 60 -
6.1 ALLGEMEINES ZUR UNTERSUCHUNG.....	- 60 -
6.1.1 Formulierung der Hypothesen.....	- 60 -
6.1.2 Zielsetzung der Untersuchung.....	- 62 -
6.1.3 Konzipierung der Fragebögen	- 63 -
6.1.4 Genehmigung der Fragebogenuntersuchung	- 71 -
6.1.5 Durchführung der Fragebogenerhebung	- 71 -
6.1.6 Dateneingabe und Datenaufbereitung	- 73 -
7. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	- 76 -
7.1 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	- 76 -
7.1.1 Personenbezogene Merkmale des Schülerfragebogens.....	- 76 -
7.1.2 Personenbezogene Merkmale des Elternfragebogens.....	- 78 -
8. DATENREDUKTION UND ZUSAMMENFASSUNG DER ITEMS DER FRAGEBÖGEN ZU FAKTOREN	- 89 -
9. BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN.....	- 98 -
9.1 GIBT ES ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN AUSSTATTUNG MIT PRINTMEDIEN UND AUSSTATTUNG MIT NEUEN MEDIEN?	- 98 -
9.2 GIBT ES ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN AUSSTATTUNG MIT MEDIEN UND NUTZUNG DER MEDIEN?	- 100 -
9.3 GIBT ES ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN NUTZUNG VON PRINTMEDIEN UND NUTZUNG VON NEUEN MEDIEN?	- 104 -
10. ZUSAMMENFASSUNG, INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE UND RESÜMEE	- 105 -
11. LITERATURVERZEICHNIS	- 123 -
12. TABELLENVERZEICHNIS.....	- 131 -
13. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	- 134 -
14. ANHANG	- 136 -
GENEHMIGUNG FÜR EINE WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG.....	- 136 -
ROTIERTE KORRELATIONSMATRIX.....	- 138 -
LEBENSLAUF	- 141 -

1. Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

Aufgrund der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 und ihrer Resultate, welche den österreichischen Schüler/-innen besonders in punkto „Lesen“ kein gutes Zeugnis ausstellten – 21,5 % der getesteten Schüler/-innen zählt zur Risikogruppe, das heißt, dass ca. jede/r 5. Schüler/-in „gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen“ (Schreiner 2007, S. 45) kann, und der Anteil an schwachen Leser/-innen sei im Vergleich zu 2003 gleich geblieben – und somit in jedem Lehrerkollegium zu heftigen Diskussionen führten, was denn nun Schuld sei an dem schlechten Abschneiden der Proband/-innen, kam ich zu dem Schluss, um nur eine der vielen möglichen Ursachen aufzugreifen, dass es interessant wäre, das Leseverhalten von Schüler/-innen in der 8. Schulstufe empirisch zu erheben. Andresen spricht von „...problematische(n) Ergebnisse(n) der PISA-Studie zur Lesefähigkeit Fünfzehnjähriger...“ (Andresen 2005, S. 182). Hoppmann zur Folge sei das PISA-Projekt mit vielen Schwachstellen und Fehlerquellen belastet und Designentscheidungen sowie -probleme seien für die Darstellung und Nutzung der PISA-Ergebnisse nicht für wissenschaftlich tragfähig zu halten (Hoppmann et al. 2007, S. 2ff). Dennoch sind die Ergebnisse für die Öffentlichkeit, besonders für Lehrpersonen relevant. Auch Horvath kritisiert die PISA-Studie und daraus entwickelte Reformen, weil „diese Perspektive... auf Bildung einen massiven Druck auf traditionelle, humanistisch ausgerichtete Bildungstheorien ausübt“ (Horvath 2008, S. 212). Horvath (2008, S. 213f.) spricht bei den Tests, die in der PISA-Studie durchgeführt wurden, davon, dass sie Fertigkeiten bei den 15- bis 16-Jährigen getestet haben, die die Wirtschaft in Zukunft braucht. Schreiner et al. (2007, S. 17-21) weisen ebenfalls darauf hin. Es wurden die naturwissenschaftliche, mathematische und die Lesekompetenz überprüft. Wobei die letztere im Test „als Grundvoraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben zu können“ (Schreiner et al. 2007, S. 219) beschrieben wird. Lesekompetenz sei wichtig, damit die eigenen Fähigkeiten „im Sinne des lebenslangen Lernens“ (a.a.O., S. 219) weiterentwickelt werden können. Bildung,

die in der Schule vermittelt wird, werde darauf überprüft, „ob und wie gut die jeweiligen Länder auf ökonomische Erfordernisse der näheren Zukunft vorbereitet sind“ (Horvath 2008, S. 213f.). Horvath (vgl. S. 210) argumentiert, dass es nicht mehr um die Vermittlung von Wissen gehe, sondern darum, was die Schüler/-innen können, wenn sie aus der Pflichtschule entlassen werden. Kompetenzen und Fähigkeiten seien das, was die Schulen vermitteln sollen (vgl. a.a.O., S. 209). Schreiner et al. (2007, S. 16) merken an, dass die Kompetenzen, die getestet wurden, jene seien, die im Modell des lebenslangen Lernens wichtig sind. Heute sollten Fremdsprachen gelernt werden, damit die Staaten untereinander wettbewerbsfähig sind.

Die PISA-Studie hat über den Umweg des Lesens die Sprachkompetenz von Schüler/-innen getestet. (Franz 2002, S. 48) „Der Begriff Lesekompetenz bei PISA beziehe sich nicht auf die ‚technische‘ Fähigkeit, lesen zu können“ (Schreiner et al., S. 19), sondern es sei getestet worden, wie weit die Schüler/-innen imstande sind, einem Text Informationen zu entnehmen, Inhalte zu verstehen, Texte zu interpretieren und Inhalte zu reflektieren (vgl. a.a.O., S. 19f). Den Ergebnissen zufolge würden sich viele Jugendliche nicht einmal in ihrer eigenen Sprache „zurechtfinden“. Franz (2002, S. 48f) weist darauf hin, dass zwar seit der PISA-Studie vermehrt Leseförderprogramme gestartet worden wären, dass aber nach wie vor ein akuter Handlungsbedarf bestehen würde, weil „Lesen für den Zugang und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben trotz Etablierung der elektronischen Medien“ wichtig sei. Schreiner (2007, S. 45) gibt ebenso zu bedenken, dass das Leben von Personen, die nur mangelhaft sinnerfassend lesen können, im privaten und gesellschaftlichen Bereich beeinträchtigt sein kann.

Angesichts dieser Ergebnisse und Diskussionen kann gefragt werden, ob der Grund für das schlechte Abschneiden bei PISA vielleicht der ist, dass Kinder nur mehr wenig lesen, weil sie Internet und Spielkonsolen und andere multimediale Unterhaltung bevorzugen. Die große Verlockung, die von anderen Medien ausgeht, könnte eine Erklärung für das schlechte Abschneiden bei PISA sein. Oder lassen andere Fertigkeiten, die für die „neuen“ Medien erlernt werden müssen, den Kindern und Jugendlichen zu wenig Zeit, um die „alte“ Kulturtechnik Lesen zu lernen? Der Frage, inwieweit andere Medien wirklich ein

Konkurrenzprodukt sind, wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Wobei an dieser Stelle erwähnt werden muss, dass die Nutzung von multimedialer Unterhaltung nicht als negativ bewertet wird. Es wird nicht behauptet, dass die Nutzung audiovisueller Medien nur Zeitverschwendung ist. Aber es wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Nutzung von Printmedien und anderen Formen der Unterhaltung besteht. Die Untersuchung soll zeigen, ob und wie das Leseverhalten mit der Nutzung multimedialer Unterhaltung zusammenhängt. Ist die heutige Jugend wirklich lesefaul? Lesen Kinder und Jugendliche heute wirklich weniger und könnte das große Angebot an anderen Unterhaltungsmedien wie Internet, Spielkonsolen, Fernseher usw. Ursache dafür sein? Steht das Lesen in einem Konkurrenzverhältnis zu den vielen anderen Medien? Ist für heutige Jugendliche Lesen überhaupt noch interessant? Diese Überlegungen waren der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit.

Der Titel dieser Arbeit lautet: „Printmedien und multimediale Unterhaltung: Konkurrenz oder Ergänzung? Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Leseverhalten und dem Konsumverhalten bezüglich multimedialer Medien von Schüler/-innen der 8. Schulstufe“. In dieser Arbeit soll also nicht das Leseverständnis, das zurzeit durch Lesescreening-Tests, die mittlerweile in der Sekundarstufe, speziell in der 5. Schulstufe, verpflichtend durchgeführt werden, untersucht werden, sondern das Leseverhalten der Schüler/-innen in Bezug auf Printmedien (Bücher, Zeitschriften usw.) einerseits und die „konkurrierende“ Beschäftigung mit multimedialer Unterhaltung andererseits erforscht werden. Im Folgenden werden die Themenbereiche, die rund um diese Fragen angesiedelt sind, kurz dargestellt. Bevor der Aufbau der vorliegenden Arbeit beschrieben wird, werden die Forschungsfrage und der Forschungsstand vorgestellt.

1.2 Forschungsfrage und Forschungsstand

In dieser Arbeit werden das Leseverhalten und die Nutzung von audiovisuellen Medien untersucht. Es soll durch eine empirische Untersuchung herausgefunden

werden, welcher Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und Konsumverhalten bezüglich multimedialer Unterhaltung bei Jugendlichen der 8. Schulstufe besteht. Die Untersuchung soll weitere Erkenntnisse darüber bringen, wie weit das Lesen von Printmedien in Konkurrenz zu multimedialer Unterhaltung steht. Lesen Jugendliche, die häufig das Internet benutzen, PC-Spielen nachgehen usw. weniger oder mehr als Jugendliche, die die „neuen“ Medien wenig nutzen? Stehen Printmedien in Konkurrenz zu der multimedialen Unterhaltung oder ergänzen sie sich gegenseitig? Leitende Fragen sind: Lesen Kinder, die viele multimediale Geräte besitzen und diese auch verwenden, weniger als Kinder, die in einem Haushalt leben, der weniger mit diesen Geräten ausgestattet ist? Lesen Kinder, die Eltern haben, die eine hohe Schulausbildung haben, mehr? Sitzen Kinder lieber vor dem Fernseher als ein Buch oder eine Zeitschrift zu lesen? Haben die Jugendlichen an Printmedien noch Interesse oder bevorzugen die meisten von ihnen Fernsehen und Videospiele?

Es gibt unzählige Arbeiten, die rund um den Themenbereich „Multimedia“ angesiedelt sind. Auf der Homepage des Institutes für Bildungswissenschaft finden sich Diplomarbeiten mit Titeln wie: „Leseverhalten und Genreauswahl von Kindern in einer multimedialen Gesellschaft“ (Geissler 2002), „Der Einsatz von computerbasierten Lernspielen im Unterricht“ (Barnet 2002), „Computerspiele bilden?“ (Leopold 2002).¹ Es konnten nur wenige (aktuelle) Arbeiten gefunden werden, die sich ausdrücklich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und der Nutzung multimedialer Medien, widmen. Dies gilt vor allem für Österreich. Deswegen werden im Verlauf dieser Arbeit einige Studien aus deutschen Untersuchungen vorgestellt, obwohl aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme die Ergebnisse nur unter Vorbehalt als für österreichische Schüler/-innen „gültig“ in Betracht gezogen werden können. Im Folgenden werden ein paar Ergebnisse aus Studien vorgestellt, die zum Thema „Lesen, Leseverhalten und Medien“ erschienen sind.

Bereits 1987 untersuchte Fritz den Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und der Nutzung von audiovisuellen Medien (TV, Radio) bei erwachsenen

¹ Vgl. <http://institut.erz.univie.ac.at/home/Diplomarbeiten>

Proband/-innen (18- bis 35-Jährigen). Sie stellt fest, dass Hauptschüler/-innen seltener anspruchsvolle Bücher lesen als jene, die zumindest die Reifeprüfung haben. Das wiederum hänge mit dem Ausmaß des Fernsehens zusammen. Je seltener anspruchsvolle Literatur gelesen wird, je länger (mehr als 2 Stunden/Tag) werde ferngesehen (Fritz 1987, S. 57). Parzer untersuchte in ihrer Studie aus dem Jahr 2000 u. a. den Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und dem Leseverhalten bei Schüler/-innen. Sie stellt fest, dass Schüler/-innen, die weniger lesemotiviert sind, lieber fernsehen und dass das in Zusammenhang steht „mit einem bevorzugten Konsum von bildlichen bzw. animierten Darstellungen“ (Parzer 2000, S. 215). Parzer weist darauf hin, dass der tatsächliche Fernsehkonsum und die Lesemotivation und Leseintensität der Jugendlichen nicht in unmittelbaren Zusammenhang gebracht werden können. Eine deutliche Korrelation wurde von Parzer (vgl. a.a.O., S. 153ff) in ihrer Studie für den Besitz und die Nutzung von Microcomputern und Printmedien berechnet und festgestellt. Je mehr Jugendliche Microcomputer nutzen, desto weniger würden sie sich mit Printmedien befassen. Außerdem kann Parzer (vgl. a.a.O., S. 217) belegen, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt: Knaben würden „sich viel häufiger und intensiver mit Computer und elektronischen Spielvorrichtungen als Mädchen“ beschäftigen. Alberti setzt sich in ihrem Buch „Lesen im Wandel der Multimediageneration“ (2007) mit der Frage nach dem Einfluss des Internets auf das Leseverhalten und die Lesekompetenz auseinander. Sie konstatiert, dass eine andere Form der Lesekompetenz für Internet und Computer notwendig ist als für Printmedien. Franz fragt in seinem Buch „Lesen heute“ nach dem Leseverhalten und der Leseförderung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der PISA-Studie. Er fasst u.a. eine Befragung des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest zusammen, in der 8- bis 13-Jährige gefragt wurden, wie oft sie lesen. Immerhin hätten 54 % angegeben, dass sie oft und gerne lesen (vgl. Franz 2002, S. 37). Eine Einschätzung der Erziehungsberechtigten darüber, wie lange pro Tag ihre Kinder (8- bis 13-Jährigen) lesen, hätte ergeben, dass „die 8- bis 13-Jährigen eine knappe halbe Stunde pro Tag in Büchern und Zeitschriften“ lesen, andere Medien allerdings viel länger und häufiger in Anspruch genommen werden würden: der Fernseher 95 Minuten, der Radio 49 Minuten und der Computer 37 Minuten pro Tag (a.a.O., S. 38).

Computer, Internetspiele und -lexika, Spielkonsolen usw. sind heute für viele Kinder und Jugendliche in Österreich ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens. Unterhaltungsmedien, die noch vor 30 Jahren unvorstellbar gewesen sind, finden sich heute als Zeitvertreib, Arbeitsgerät usw. in fast jedem Haushalt. Technische Errungenschaften wie Fernseher und Stereoanlagen stehen in vielen Haushalten in mehreren Zimmern. Die so genannten neuen Medien sind aber nur in ihrem zeitlichen Rahmen als neu zu bezeichnen. (vgl. Swertz 2008, S. 202f). Laut Swertz kann das Internet „kaum noch als neu durchgehen“ (a.a.O, S. 202). Auch Radio, Fernsehen, Buchdruck usw. waren zu ihrer Zeit neu (vgl. a.a.O., S. 202). Im Buch „Grundbegriffe Medienpädagogik“ von Jürgen Hüther aus dem Jahr 1990 finden sich Begriffe wie „Teletext“ und „Bildschirmtext“, 2005 in der aktualisierten Ausgabe Begriffe wie „Internet“ und „Multimedia“ (vgl. Hüther 2010b, S. 199). Neben diesen „neuen“ Begriffen finden wir aber auch „alte“ wie „Buch“ usw. Hat in dieser computerisierten Gesellschaft das Buch als „Freizeitvergnügen“ noch Platz?

Die Gesellschaft ist in ständigem Wandel und es finden Bildungsreformen auf vielen Ebenen statt. Vielleicht hat sich auch das Konsumverhalten (Printmedien, multimediale Unterhaltung) der Jugendlichen dadurch verändert. Die Auswertung der Fragebögen-Erhebung, welche in vier 4. Klassen an Hauptschulen in Oberösterreich durchgeführt wurde, soll bisherige Ergebnisse, auch jene von Parzer (2000), aber auch Spekulationen und Theorien über den Zusammenhang zwischen Leseverhalten und multimedialem Konsum widerlegen oder bestätigen. Die Ergebnisse der Diplomarbeit sollen ein Beitrag sein, auf den weitere Arbeiten aufbauen können, die sich mit den Ursachen des schlechten Abschneidens bei PISA, mit dem Leseverhalten von Jugendlichen usw. beschäftigen.

1.3 Zum Aufbau

Die geplante Diplomarbeit setzt sich aus zwei großen Abschnitten zusammen. Im ersten Teil, der den theoretischen Bezugsrahmen bildet, werden Begriffe usw. erläutert und aktuelle Literatur zum Thema Lesen und Leseverhalten in

Konkurrenz zu Computer und Internet aufgearbeitet und im zweiten Teil werden die Methode und die Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt werden.

Das folgende Kapitel (2) widmet sich dem Thema Lesen, wobei besonders Theorien über das Leseverhalten berücksichtigt werden. Es werden Arbeiten, die über die Ursachen für unterschiedliches Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen berichten, vorgestellt und damit in Zusammenhang stehende Begriffe definiert. In dieser Diplomarbeit wird Lesen nur im Zusammenhang mit Printmedien als Lesen bezeichnet. Das Lesen von Texten im Internet, im Zuge von PC-Spielen (Spielanleitung usw.) wird gesondert eingeordnet. Es wird auf Printmedien (Buch, Zeitungen, Zeitschriften, Comics) und auf das Lesen als Kulturtechnik eingegangen und in weiterer Folge auf die Möglichkeit, dass es durch die Nutzung von multimedialer Unterhaltung in Vergessenheit gerät und welche Auswirkungen dies auf das Lesen selbst bzw. auf die Gesellschaft hat (vgl. Bosshardt 1986, S. 43 ff). Das heißt, dass u. a., nachdem wesentliche Informationen über das Lesen als Kulturtechnik beschrieben werden, darauf eingegangen werden soll, welche gesellschaftlichen Auswirkungen es haben würde bzw. könnte, wenn das Lesen von Printmedien abnimmt. In diesem Kapitel wird des Weiteren beschrieben, wie der Umgang mit Texten in unserer computerisierten Gesellschaft stattfindet, aber auch gleichzeitig auszugsweise die Aufgaben und Möglichkeiten der Leseförderung im Zeitalter der neuen Medien dargestellt.

In Kapitel 3 werden verschiedene Formen von multimedialer Unterhaltung vorgestellt. Dazu zählen unter anderem Fernseher, Computer, Internet und Spielkonsolen. Danach wird beschrieben, welche Fähigkeiten für den Umgang mit diesen Medien notwendig sind. Darauf folgt eine Darstellung des unterschiedlichen Umgangs mit multimedialen Medien. Dieser Abschnitt verweist auf eben diese und deren Nutzung sowie deren Attraktivität bzw. Faszination bis hin zum Suchtverhalten. Mit Hilfe des PCs und des Internets wird nicht nur gespielt und Zeit „vergeudet“, sondern es werden auch umfassende Informationen vermittelt. Mit Hilfe von Lernplattformen oder Lern-CD-Roms werden die Möglichkeiten der Nutzung von PC und Internet explizit als Unterstützung des Lernens und Fortbildens, ohne die Verwendung von Spielen im konventionellen

Sinn, dargestellt. Konsolen unterscheiden sich von PC/Internet in der Hinsicht, dass sie lediglich zum Spielen konzipiert sind.

In Kapitel 4 werden Schüler/-innen betrachtet. Es werden Studien über ihr Leseverhalten und den Konsum von multimedialer Unterhaltung beschrieben. Ein Unterkapitel widmet sich dem Zusammenhang zwischen dem Konsum multimedialer Unterhaltung und dem Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Besonders wird in diesem Kapitel auf die Dissertation von Parzer aus dem Jahr 2000 Bezug genommen. Die Ergebnisse vorangegangener Studien werden mit denen, die im empirischen Teil dieser Arbeit gewonnen werden, verglichen. Danach (Kap. 5) werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst.

Im Anschluss daran werden die Studie und die Ergebnisse dargestellt. Im ersten Abschnitt werden das Forschungsdesign (6) und die Methode (7) beschrieben. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse, die die Fragebögen bringen, ausgewertet, dargestellt und interpretiert. Den Schluss bilden eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und ein Ausblick.

2. Printmedien und Lesen

In diesem Kapitel werden die Printmedien (Buch, Zeitschrift, Zeitung, Comic) und deren Geschichte (Kap. 2.1.) dargestellt. Danach werden die Kulturtechnik Lesen (Kap. 2.2.) und allgemeine Voraussetzungen für das Lesen (Kap. 2.3.) beschrieben. In Kapitel 2.4. wird über das Leseverhalten (Was ist darunter zu verstehen?) geschrieben und es werden die Fragen diskutiert, ob Lesen für Jugendliche heute noch interessant ist und wodurch das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflusst wird. Es werden auch mögliche Ursachen für Leselust und Lesefrust dargestellt.

2.1 Printmedien

Printmedien werden immer mehr durch andere Angebote ergänzt. Fritz (1989, S. 7) konstatiert, dass durch Kabel, TV und Video die Printmedien Konkurrenz bekommen. Heute gibt es viele zusätzliche Produkte (Handy, Internet), die von Skeptikern als Gefahr für die Verbreitung von gedruckten Medien betrachtet werden. Periodika werden nicht mehr nur als Druckversion angeboten, sondern auch auf digitalem Weg Interessierten zur Verfügung gestellt. Seit Ende der 1990er Jahre werden auch Bücher in elektronischer Form angeboten. Deren Verbreitung sei aber noch gering (vgl. Kübler 2010b, S. 47). Laut Groeben (2004, S. 17) zeigen Untersuchungen, dass Frauen Printmedien bevorzugen und Männer Bildschirm-Medien. Im folgenden Kapitel werden die Geschichte und die Entwicklung des Buches dargestellt und auf seine Bedeutung als Informationsträger eingegangen.

2.1.1 Das Buch

Das Buch gilt als Wissensträger (vgl. Fritz 1989, S. 55, 96). Die ältesten schriftlichen Überlieferungen stammen von Steintafeln. Das Buch dient seit ca. 2000 Jahren als Speichermedium. Die materielle Form des Buches (Papyrusrollen,

Pergament, Papier) hat sich genauso verändert wie die Reproduktionstechniken (Handschrift, Druck). Seit Mitte des 20. Jahrhunderts gibt es nicht nur das gebundene Buch, sondern die billigere, geklebte Version, das Taschenbuch. (Kübler 2010b, S. 43f) Heute gibt es auch auditive (Hörbuch) und elektronische Ausgaben (CD-Rom, DVD, E-Book) (vgl. Kübler 2010b, S. 43). Trotz dieser Konkurrenz wird das gedruckte Buch nicht so schnell verschwinden, aber es „dürften sich mit den multimedialen Optionen Funktions- und Nutzungsverschiebungen ergeben“ (Kübler 2010b, S. 47). Trotz dieser Veränderung ist der Kauf von Büchern in den letzten Jahrzehnten angewachsen und es hat immer noch hohes Prestige (vgl. Kübler 2010b, S. 49).

Zum Massenmedium wurde das Buch durch die „Verbreitung der allgemeinen Lesefähigkeit und... die technischen Entwicklungen“ (Kübler 2010b, S. 43). Johannes Gutenberg hat mit seiner Erfindung von beweglichen Lettern aus Metall im 15. Jahrhundert den Buchdruck revolutioniert. Seine Erfindung war die Grundlage dafür, dass das Buch zu einem Massenartikel werden konnte. Im Verlauf des 16. Jahrhunderts veränderte sich die Form des Buches: Blattzählung (Folierung), Seitenzählung (Paginierung), Titelblätter und Kapiteleinteilungen wurden eingeführt (vgl. Kübler 2010b, S. 43f).

2.1.2 Zeitungen und Zeitschriften

Zeitungen, Illustrierte und Zeitschriften (Periodika) erscheinen zu verschiedenen Themenbereichen und in verschiedenen Abständen. Die Grenzen der Kategorien sind fließend (vgl. Meyen 2010b, S. 358). Es gibt Periodika, die täglich verlegt werden, wöchentliche und monatliche Auflagen usw. Neben regionalen und überregionalen Tageszeitungen findet man Zeitschriften, die eine bestimmte Zielgruppe, z.B. Jugendliche oder Väter, ansprechen.

Zeitungen enthalten verschiedene Themen: Film/Fernsehen, Comics/Witze, Rätsel, Meldungen aus aller Welt, Sport, Anzeigen, Politik usw. (Parzer 2000, S. 73). Tageszeitungen haben folgende Funktionen (Meyen 2010a, S. 232):

- „Lokalinformation, Orientierung für den Einkauf“

- Sie sind eine Insel des Allgemeinen.
- „Lesen als befriedigende Tätigkeit, Sozialprestige, Wissensspeicher“
- zusätzliche Funktionen: „Schutzschild, Papierbedarf, Fliegenklatsche“

Die Reichweite von Zeitungen geht in den letzten Jahren zurück, v.a. der Anteil an jüngeren Leser/-innen sinkt (vgl. Meyen 2010b, S. 362). Etwa drei Viertel der Erwachsenen in Deutschland greift täglich zu einer Tageszeitung (vgl. Meyen 2010b, S. 358). Zeitschriften lesen fast 99 % der Deutschen (a.a.O., S. 363). In Österreich erschienen im Jahr 2007 16 Tageszeitungen mit 16 Regionalausgaben sowie weitere fünf Gratisblätter. 254 Titel betrug die Anzahl der Wochenzeitungen. Unter Fachpresse und sonstige Printmedien fielen 2.830 Titel. Das Gesamtausmaß der Tageszeitungen betrug 4,887 Mio. Leser und Leserinnen bzw. 70,0 % der Einwohner ab 14 Jahren. Die höchste Anzahl der Konsumenten erzielte die Kronen Zeitung mit 2,947 Mio. Leser/-innen und 42,2 % Anteil, mit 11,8 % Leseranteil folgt die Kleine Zeitung (Graz-Klagenfurt) und der Kurier mit 8,9 %. Der Standard lag bei den Qualitätszeitungen mit einer Reichweite von 5,0 % vor der Presse (3,8 %) und den Salzburger Nachrichten (3,6 %) (Statistik Austria 2009, S. 24). Es gibt ein unüberschaubares Angebot. Zeitschriften liefern „Fach- und Spezialinformationen“ (Fernsehzeitschrift, Joggen, Computer, Auto usw.) und konkurrieren als „Märchenbücher für Erwachsene“... mit den Seifenopern und Boulevardformaten des Fernsehens“ (Meyen 2010b, S. 362f). Sie sind Schutzschirm, Pausenfüller, Wissensspeicher und Papiervorrat (a.a.O.).

2.1.3 Comics

Comics bestehen aus einer Folge von Bildern und Text. Die Geschichten können abenteuerlich, grotesk und utopisch sein. Die Bezeichnung Comics leitet sich von „comic strip“ (komischer, drolliger Streifen) ab (Wermke et al. 2005, S. 190). Die Bilder sind meistens gezeichnet und die Texte in Sprechblasen oder Balken gesetzt. In Japan werden Mangas produziert. Mangas sind handlungsreich und durch besondere grafische Effekte gekennzeichnet (vgl. Wermke et al. 2005, S. 629). Es gibt Comics, die nur aus wenigen Bildern bestehen, Comics, die als Hefte zum Verkauf stehen und Comics in Buchform, die mehrere hundert Seiten

umfassen. Es gibt sie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene: Micky Mouse, Donald Duck, Tarzan, erotische und politische Comics. „Viele Jugendliche ziehen diese Art von Lektüre Zeitschriften, Zeitungen, Comics vor.“ (Parzer 2000, S. 72)

2.2 Zur Kulturtechnik Lesen

Lesen ist eine alte und grundlegende Kulturtechnik (Richter/Christmann 2006, S. 25). *Lesen* wird im Wörterbuch der Pädagogik beschrieben als „Technik der subjektiven Aufnahme (und Wiedergabe) geschriebener Texte und des Lesens“ als „Erwerb dieser Technik, wobei man im Lesen einen komplexen Prozess sieht, der sich auf verschiedenen, sowohl ästhetischen als auch kognitiven Ebenen vollzieht“ (Böhm 2005, S. 410f). Lesen hat mehrere Funktionen. Unmittelbar dient Lesen der Informationsbeschaffung und der Unterhaltung. Mittelbare Funktionen sind die Entwicklung der Fantasie, Stärkung von Sensibilität, Anerkennung von Alterität, Entwicklung und Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis, sprachlicher Differenziertheit usw. (vgl. Rupp/Heyer/Bonholt 2004, S. 95).

Weder die Pessimist/-innen noch die Optimist/-innen bestreiten laut Groeben (2004, S. 13), dass die Kulturtechnik Lesen wertvoll ist. Pessimist/-innen befürchten, dass die Kulturtechnik Lesen verdrängt wird (Fritz 1989, S. 6). Seit vielen Jahrzehnten wird Lesen nicht mehr alleine auf Printmedien beschränkt. Spätestens seit der Fernseher Einzug in das Leben gehalten hat, werden auch über Bildschirme Informationen schriftlich transportiert (z.B. der Filmtitel, Namen von Teilnehmer/-innen bei Diskussionsrunden), obwohl audiovisuelle Inhalte dominieren, mit Ausnahme des Teletextes, bei welchem Schriftzeichen als einzige Informationsträger genutzt werden. Optimist/-innen sagen, dass Lesen als Technik nicht verloren gehen wird, weil auch im Internet diese Fähigkeit notwendig ist, dass aber die Art des Lesens sich möglicherweise ändern wird (vgl. Groeben 2004, S. 12).

2.3 Elementare Voraussetzungen für das Lesen

In erster Linie ist es wichtig, dass Lesestoff zur Verfügung steht. Dabei ist es prinzipiell unbedeutend, ob dieser in digitaler oder gedruckter Form vorliegt. Zudem ist es wichtig, dass der/die Rezipient/-in die Sprache genügend beherrscht und über ein ausreichendes Maß an Lesekompetenz verfügt. Einen Text zu verstehen setzt mehr voraus, als die einzelnen Buchstaben und Wörter zu kennen. Der/die Lehrer/-in hat die Aufgabe, Kenntnis von den Lernvoraussetzungen für das Lesen zu haben und diese bereitzustellen und den/die Schüler/-in beim Lesen lernen zu unterstützen als auch zu motivieren (vgl. Böhm 2005, S. 411).

Es müssen die einzelnen Begriffe zu einem Ganzen zusammengefügt und richtig interpretiert werden. Das heißt, dass Textverstehen Voraussetzung für Lesekompetenz ist. Bei der Interpretation, dem Verstehen von Texten fließt auch immer umliegendes Datenmaterial, Vorwissen ein (vgl. Schnotz 1985, S. 21). Textteile werden immer je nach Kontext interpretiert (vgl. Kintsch, S. 150ff). Das letzte Ziel des Lesenlernens ist es, dass dem Text die wichtigsten Informationen, der Sinn entnommen werden kann, also das Textverstehen (Böhm 2005, S. 410).

Im Folgenden wird die Sprachentwicklung beschrieben und herausgearbeitet, was unter Lesekompetenz verstanden wird und welche Bedingungen die Höhe der Lesekompetenz beeinflussen.

Bedeutsam können Wörter erst ausgewählt werden, wenn der Mensch die Begriffe richtig versteht und Sprache ist Voraussetzung für Verstehen. Laut Böhm kann unter Sprache im Allgemeinen „die Fähigkeit verstanden werden, sinnlich wahrnehmbare Gegebenheiten mit einer nur geistig verstehbaren und lautlich äußerbaren Bedeutung zu verbinden“ (Böhm 2005, S. 608). Ein Mindestmaß an Sprachkompetenz ist, so kann man folgern, Voraussetzung dafür, sich in der Welt zurechtzufinden. Sprachkompetenz ist auch Voraussetzung dafür, um lesen zu lernen. Generell lässt sich die Sprachentwicklung in vier Phasen einteilen: Die erste, vorsprachliche Phase beginnt mit der Geburt und endet mit der Produktion konstanter Laut-Bedeutungsmuster (vgl. Grimm 1981, S. 125). In

dieser Phase lernt der Säugling durch die Interaktion mit seiner Bezugsperson (Mutter) Sprachkonzepte und -regeln, „die die Basis für den Spracherwerb bilden“ (vgl. Grimm 1987, S. 660).

Die zweite Phase (Phase der Spracheinführung) ist gekennzeichnet durch den Erwerb von Wörtern im Sinne konventioneller Symbole (a.a.O., S. 602f). Stern hat 1907 den Begriff des „Ein-Wort-Satzes“ eingeführt. Das bedeutet, dass Kinder zwischen dem 12. und 18. Monat Wörter, die sie erwerben holophrastisch gebrauchen. Diese Ein-Wort-Sätze haben schon eine umfassendere Bedeutung als den einfachen Referenzbezug. Sie „dienen nicht nur der Bezeichnung von Objekten und Ereignissen“ (a.a.O., S. 604). Abhängig von der jeweiligen Situation und verschiedener Handlungszusammenhänge, können einem Wort ganz unterschiedliche Bedeutungsrelationen zugemessen sein, wodurch eine Situations- oder Handlungskomponente hervorgehoben wird (Grimm 1981, S. 126).

In der dritten Phase (beginnt ungefähr mit zwei Jahren) werden regelhafte Verbindung von Wörtern zu Zwei-Wort-Sätzen und Drei-Wort-Sätzen hergestellt (vgl. Grimm 1987, S. 605).

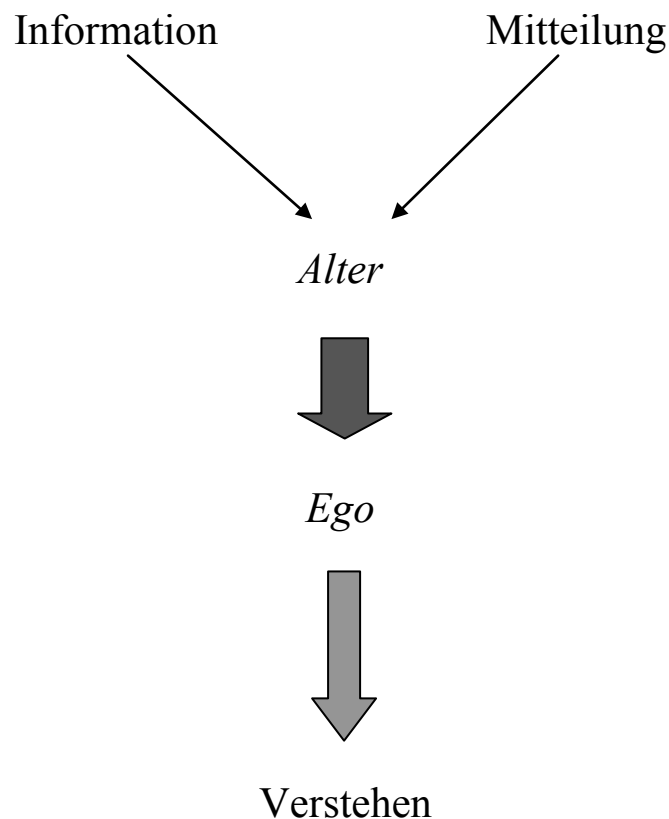
Im Verlauf der Entwicklung baut das Kind (4. Phase) das sprachliche System weiter aus. Die Sprache gewinnt an Kontextunabhängigkeit aufgrund der sich entwickelnden Beherrschung der Grammatik (a.a.O., S. 610). Dadurch ist eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und damit für das Lesen erfüllt.

Parallel zu den Veränderungen der kindlichen Denkformen, speziell vom naiven Realismus zum kritischen Realismus, können in der sprachlichen Entwicklung typische Veränderungen in Wortschatz, Satzbau und Sprachstil beobachtet werden (vgl. Schenk-Danzinger 1988, S. 95). „Den lerntheoretischen Erklärungsansätzen ist gemeinsam, dass der Erwerb der Sprache als ein erfahrungsabhängiger Lernvorgang begriffen wird, der mit den in der Lerntheorie bewährten Parametern und Mechanismen zu beschreiben und zu erklären ist.“ (Grimm 1981, S. 165) Kognitionstheoretische Ansätze beschreiben als gemeinsamen Nenner, dass der Spracherwerb als Aufbau eines Regelsystems durch ein aktives und nicht bloßes

re-aktives Kind begriffen wird. Aber die Entwicklung des Spracherwerbs ist nicht mit einem bestimmten Alter abgeschlossen. Durch Rezeption erweitert sich der Wortschatz usw. Beim Lesen ist es wichtig, dass Symbole den richtigen Begriffen zugeordnet und diese auch im Zusammenhang korrekt interpretiert werden können. Lesen führt auch zu erhöhter Sprachkompetenz. Lesen ist ein Mittel, um höhere Sprachkompetenz zu erreichen. Das heißt, dass ein bestimmtes Ausmaß an Sprach- und Lesekompetenz vorhanden sein muss, damit Menschen lesen können und dass Lesen die Sprach- und Lesekompetenz vergrößert.

Wichtige Faktoren für die Entwicklung der Sprache des einzelnen Kindes sind seine Intelligenz, die sprachliche Vorbildwirkung der Familie, die schulische Förderung und letztendlich die individuelle Sprachbegabung, hält Schenk-Danzinger fest (Schenk-Danzinger 1988, S. 94). Dass die Vorbildwirkung der Eltern bzw. des nahen sozialen Umfeldes auch für das Leseverhalten von Bedeutung ist, belegen zahlreiche Studien (Kübler 2010b, S. 50).

Arich-Gerz (2001, S. 18) resümiert, dass die Theoretisierung des Lesens schwierig ist, weil damit der Vorgang des individuellen Lesens beschrieben werden soll, wobei Lesen als Kommunikation zwischen Autor/-in, Text und Leser/-in aufgefasst wird. Kommunikation setzt sich aus drei Teilen zusammen: aus der Kombination von Information, Mitteilung und dem Verstehen (Arich-Gerz 2001, S. 21). Beim Verstehen wird der Textinhalt mental repräsentiert (vgl. Schnotz 1985, S. 3). Der/die Autor/-in (Gegenüber, Alter) muss die Information und Mitteilung liefern, der/die Adressat/-in (Adressat/-innen-Ego) muss die Verstehensleistung erbringen (vgl. Arich-Gerz 2001, S. 21). Diese Konstellation stellt Arich-Gerz (2001, S. 22) in etwa wie folgt dar:



*Abbildung 1: Schematische Darstellung der Kommunikation zwischen Autor/-in und Leser/-in
(Quelle: nach Arich-Gerz 2001, S. 22; eigene Überarbeitung 2011)*

Wichtig ist, dass Kommunikation erst stattfindet, „wenn alle drei Selektionsleistungen, die beiden Alters (Information, Mitteilung) sowie die Verstehensleistung Egos, realisiert sind“ (Arich-Gerz 2001, S. 22). Das heißt, dass der/die Autor/-in

die Information und die Mitteilung liefern muss, der/die Rezipient/-in das Verstehen erbringen, damit von einer Kommunikation gesprochen werden kann. Die Mitteilung bezieht sich auf Selbstreferenz, die Information auf Fremdreferenz und diese ermöglichen Verstehen (vgl. Arich-Gerz 2001, S. 23).

Es gibt verschiedene Theorien zum Textverstehen (vgl. Schnotz 1985, S. 5). Sie lassen sich vereinfacht in zwei Gruppen teilen: Textverstehen als additiver Prozess und Textverstehen als ganzheitlichen Konstruktionsprozess. Wobei der erste als zu einfach zurückgewiesen wird, weil er nur das Verstehen von einfachen Texten erklären kann.

Der holistische Ansatz erklärt auch das Textverstehen komplizierterer Inhalte (vgl. Schnotz 1985, S. 6-20). Das ganzheitliche Modell trägt der Tatsache Rechnung, dass Sätze immer im Zusammenhang mit dem bisher Gelesenen interpretiert werden, außerdem dass eine einzelne sprachliche Einheit (z.B. ein Begriff) andere Teile des gedanklichen Modells beeinflussen kann (vgl. Schnotz 1985, S. 18).

Arich-Gerz (2001, S. 25) geht auf den Unterschied zwischen einsinniger Textbedeutung (Information und Mitteilung stimmen überein) und mehrsinniger Textbedeutung (Information und Mitteilung sind inkommensurabel) ein. Bei der mehrsinnigen Textbedeutung stoßen das mehrsinnige Verfahren des/der Lesers/-in (Ego) und die literarische Vorgabe aufeinander. Wenn das von dem/der Leser/-in z.B. als Irritation wahrgenommen wird, „rückt die Frage nach der Gültigkeit der von ihm unterhaltenen Prädispositionen in den Vordergrund“ (Arich-Gerz 2001, 26). Je mehr ein Text einsinnige Textstellen verweigert, je mehr Leerstellen hat er (vgl. Arich-Gerz 2001, S. 27). Je mehr Leerstellen ein Text hat, desto mehr ist der/die Leser/-in aufgefordert seine Vorannahmen zu überprüfen, je selbstreferenzieller ist ein Text (vgl. Arich-Gerz 2001, S. 28).

Durch das Aufkommen neuer Medien ist befürchtet worden, dass Lesen in Vergessenheit gerät, was laut Groeben (2006, S. 11) bisher aber durch keine empirische Untersuchung bestätigt werden könnte. Das habe dazu geführt, dass gefragt wurde, ob sich die Art bzw. Qualität des Lesens geändert hat. „Dies ist die Frage nach der Lesekompetenz innerhalb der Mediengesellschaft.“ (Groeben 2006, S. 11) Kompetenzen beschreiben das Potenzial, das eine Person unter besten Bedingungen entfalten kann (vgl. Groeben 2006, S. 13).

Ursprünglich sei unter Lesekompetenz verstanden worden, dass literarische Texte rezipiert und verstanden werden können. Heute werden auch Informationstexte als gleichberechtigt daneben gestellt (Groeben 2004, S. 14f). Laut Groeben werden dabei in erster Linie kognitive Prozesse berücksichtigt und „emotional-motivationale Aspekte weitgehend ausgeschlossen“ (Groeben 2004, S. 15). Die Fähigkeit „einem Text die wesentlichen Informationen zu entnehmen“ (Fritz 1989, S. 78) wird als Lesekompetenz bezeichnet. Bei der Lesekompetenz werden

nicht nur die Mediencharakteristika als Einflussfaktoren berücksichtigt, sondern auch soziale und personale Rahmenbedingungen (vgl. Groeben 2006, S. 13). Groeben (2002, S. 14) weist der Lesekompetenz eine soziale Dimension zu, weil der Lesestoff für Anschlusskommunikation genutzt werden kann. Wenn jemand über eine mangelnde Lesekompetenz verfügt, führt das laut Fritz (1989, S. 89) zu einer kommunikativen Desintegration, da nicht nur Informationen schlechter aufgenommen werden können, sondern auch das kommunikative Verhalten im Ganzen ein Problem ist. Bei der Lesekompetenz wird davon ausgegangen, dass diese im Laufe der Sozialisation erworben wird und dass hereditäre Bedingungen keine Rolle spielen (vgl. Groeben 2006, S. 13). Hohe Lesekompetenz wird laut Fritz (1989, S. 84) wesentlich durch Schulbildung erworben. Durch Viellesen (Bücher, Periodika) kann das Defizit ausgeglichen werden (vgl. Fritz 1989, S. 85). Das heißt, dass eine höhere Lesehäufigkeit und -dauer dazu beitragen kann, eine niedrige Lesekompetenz auszugleichen.

2.4 Leseverhalten – Leselust oder Lesefrust?

In der Bundesrepublik Deutschland wurde schon in den 1950er Jahren darüber geklagt, dass die Jugendlichen weniger lesen. Die Schuld wurde damals der Verbreitung von Comics und Heftchen gegeben, später dem vermehrten Aufkommen von Fernsehen und Kino (vgl. Kübler 2010b, S. 48). Es wurde befürchtet, dass die Lesefähigkeit abnimmt (Ennemoser/Schneider 2004, S. 375). Groeben (2004, S. 11) entgegnet, dass, eigentlich zu Unrecht, düstere Prognosen zur Lesekultur erstellt wurden. Böck (2007, S. 55ff) führte eine Studie in Österreich durch, welche belegte, dass Lesehäufigkeit und Lesekompetenz weniger von den Lesemedien abhängig sind, sondern vielmehr von der Lesemotivation, welche sehr stark vom familiären Umfeld geprägt ist.

Zum Leseverhalten zählen die Lesedauer und Lesehäufigkeit. Es spielen die Art und die Motive des Lesens auch eine Rolle. Damit ergeben sich folgende Fragen: Wie oft wird gelesen? Zu welchem Zweck bzw. aus welchem Grund wird

gelesen? Gilt Lesen als Haupt- oder Nebenbeschäftigung? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

Wenn zur Überbrückung von Zeit, z.B. in der U-Bahn oder im Wartezimmer des Arztes, gelesen wird, wird Lesen als Nebentätigkeit eingestuft. Wird Lesen konzentriert ausgeführt, gilt sie als Haupttätigkeit (vgl. Fritz 1987, S. 97f). Es lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Lesen von Büchern und dem Lesen von Zeitschriften feststellen. Das heißt, dass Menschen, die häufig Zeitschriften lesen, weniger oft zu Büchern greifen und umgekehrt Personen, die häufig Bücher rezipieren, selten Zeitschriften als Lektüre nehmen.

1989 (BRD) haben 68,6 % der 14- bis 19-Jährigen in einer Tageszeitung geblättert. 1999 und 2002 waren es nur noch rund 55 %. Dieser Trend zeigt sich auch bei den 20- bis 29-Jährigen. Bei der Gesamtbevölkerung ist diese Tendenz nicht so ausgeprägt: 1989 haben 82,4 % der Bevölkerung, 1999 78,3 und 2002 77,9 % in einer Tageszeitung gelesen oder geblättert (vgl. Meyen 2010b, S. 362).

Zirka ein Drittel der Bevölkerung zählt, laut Kübler (2010b, S. 48f), zu den Viellesern (sie lesen täglich oder mehrmals pro Woche ein Buch), ein Drittel liest gelegentlich (zumindest einmal pro Woche) und ein Drittel greift niemals zu einem Buch. Frauen neigen eher dazu, sich Büchern zuzuwenden als Männer. Das formale Bildungsniveau alleine sei nicht für das Leseverhalten ausschlaggebend. Alter, Geschlecht, Bildung und kulturelle Motivation sind für die Affinität zu Büchern verantwortlich. (Kübler 2010b, S. 49) Näher geht Kübler in seinem Beitrag nicht auf die Unterschiede oder wie sich diese zeigen, ein. Laut Schmerl (vgl. 2010a, S. 128) aber belegen diverse Untersuchungen, dass Frauen und Männer sowohl auf Seite der Rezipienten als auch auf Seite der Medienproduktion (Verteilung der inhaltlichen Ressorts, Hierarchien der Verantwortung, Entscheidung und Entlohnung) unterschiedlich (re-)präsentiert sind (2010a, S. 128). Männer und Frauen haben laut Schmerl „mit Sicherheit... verschiedene inhaltliche Präferenzen, die nicht nur aus unterschiedlichen Bildungsunterschieden (...) herrühren“ (Schmerl 2010b, S. 295). Auf der anderen Seite würde es Hinweise geben, dass der Unterschied zwischen dem Rezeptionsverhalten von Männern und Frauen geringer ist als „innerhalb der

Gruppe aller Frauen...: Zwischen den Nur-Hausfrauen und den berufstätigen Hausfrauen, zwischen Rentnerinnen und jüngeren (d.h. besser gebildeten) Frauen“ (a.a.O.).

Untersuchungen der Stiftung Lesen (1990 und 1994) konnten Prognosen, die voraussagten, dass weniger gelesen wird, nicht bestätigen. Die Leseneigung und -frequenz ist in den industriellen Staaten ziemlich stabil geblieben (vgl. Kübler 2010b, S. 48). Die Untersuchungen der Stiftung Lesen in den Jahren 1990 und 1994 haben ergeben, dass Kinder und Jugendliche fast immer mehr lesen als Erwachsene – „nicht nur bedingt durch Schule und Ausbildung“ (Kübler 2010b, S. 49). 2001 berichtet die Stiftung Lesen (Stiftung Lesen & SPIEGEL-Verlag, 2001), dass nicht weniger gelesen wird, dass Jüngere aber weniger Zeit mit Lesen verbringen und dass die Leseintensität der Erwachsenen ansteigt. Bei Erwachsenen lässt sich feststellen, dass sie immer mehr lesen. Auf den ersten Blick widerspricht das den Ergebnissen aus den Jahren 1990 und 1994. Aus den Angaben geht nicht hervor, woran das liegt. Lesen Erwachsene mehr als ein paar Jahre davor oder Jugendliche im Gegensatz zu damals weniger? Die Studie zeigt auch, dass vermehrt Sach- und Fachbuchlektüre gekauft wird. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass Vielleser verschiedene Medien nutzen, um Informationen zu sammeln, wodurch sie noch mehr lesen (Meyer 2009, S. 21).

Bei Groeben (2004, S. 11f) heißt es, dass die düsteren Prognosen für das Lesen von Printmedien trotzdem zutreffen können, dass aber Lesen als Technik auch bei multimedialer Unterhaltung gebraucht wird, z.B. für das Installieren von Programmen, beim Chatten, beim Surfen im Internet usw. Wichtig ist deshalb, dass zukünftig erforscht wird, welche Prognosen zutreffen könnten und welche Veränderungen in der Mediensozialisation stattfinden (vgl. Groeben 2004, S. 12).

Die Leseintensität wird durch die Vorbildwirkung der Eltern genauso beeinflusst, wie durch das Angebot an Lesestoff, das den Kindern und Jugendlichen zu Hause zur Verfügung steht. In Haushalten, in welchen sich keine große Anzahl von Büchern befindet, lesen die Jugendlichen weniger als in Familien, in denen die Kinder viele Bücher besitzen. Bei Schüler/-innen, die in ihrer Freizeit einem Hobby oder sportlichen Aktivitäten nachgehen, wird man eher eine verminderte

Tendenz zum Lesen von Printmedien feststellen, aber auch ein geringeres Maß an der Beschäftigung mit elektronischen Medien, u. a. deshalb, weil sie durch den Schulbesuch, Hausübungen, Lernen und die Hobbys und/oder sportlichen Aktivitäten, denen sie nachgehen, weniger Zeit zur Verfügung haben, um sich diversen anderen Beschäftigungen (wie z. B. Lesen) ausgiebig zu widmen.

Der Besitz eines Bibliotheksausweises steht ebenfalls in einem starken Zusammenhang mit der Anzahl an Büchern, die gelesen werden. Parzer (2000, S. 222ff) stellte fest, dass Schüler/-innen, die einen Bibliotheksausweis besitzen oder an der Erstellung von Printmedien wie z.B. einer Schülerzeitung beteiligt sind, eine deutlich höhere Motivation aufweisen, Printmedien zu lesen, da sie häufig mit Druckwerken Umgang pflegen.

Das Leseverhalten hängt auch von der Motivation und dem Interesse ab. Es können verschiedene Motive für das Lesen festgestellt werden. Manche lesen zur Unterhaltung, andere um Gesprächsstoff für soziale Interaktionen zu haben oder um eine Identifikations- oder Projektionsmöglichkeit zu haben, andere dagegen, um sich Wissen anzueignen oder um mangelnde soziale Kontakte zu kompensieren oder zur Legitimation, um die eigene Lebenssituation rechtfertigen zu können (vgl. Fritz 1987, S. 87). Auch jugendliche Leser/-innen haben unterschiedliche Gründe dafür, dass sie ein Buch oder eine Zeitung lesen, außerdem verschiedene Interessen.

Es zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied im Rezeptionsverhalten: Männer greifen eher auf Medien allgemein (Print- und Bildschirm-Medien) zurück, um sich zu informieren. Frauen bevorzugen Medien, die ihnen „sozial-emotionales Miterleben“ (Groeben 2004, S. 17) ermöglichen. Diese Geschlechtsunterschiede würden sich schon früh zeigen. Mädchen können früher lesen und lesen auch öfter als Buben (vgl. Groeben 2004, S. 16).

Situative Bedingungen beeinflussen auch das Leseverhalten. In lauterer Umgebung können ungeübte Leser/-innen sich nicht konzentrieren (vgl. Fritz 1989, S. 91). Das heißt, dass Kinder, die kein eigenes Zimmer haben oder ein Zuhause, in dem es lauter ist, weniger Gelegenheit haben, konzentriert zu lesen.

Reizüberflutung, Straßenlärm usw. können auch Ursachen dafür sein, dass Jugendliche, die wenig geübt sind beim Lesen, seltener zu Büchern greifen.

Lange Zeit galt die Schule als Geburtsstätte des Lesens, wobei das Elternhaus gegenüber diesen professionellen Bildungseinrichtungen sehr lange unterschätzt wurde. Das soziale Umfeld (Eltern, Geschwister oder Freunde) beeinflusst allerdings das Leseverhalten des Kindes (Meyer 2009, S. 26). Sehr wichtig für das Leseverhalten ist das Elternhaus. Die Einstellung, die Schüler/-innen zum Lesen haben, wird durch die Erfahrungen im Elternhaus geprägt. Eifrige Leser/-innen berichten mehrheitlich, dass sie bereits von ihren Eltern an das Buch herangeführt wurden.

Eine lebenslange Lesebereitschaft kann in der Regel nur dann entstehen, wenn sie in den ersten Lebensjahren grundgelegt wurde. Personen, die gerne lesen, geben an, dass Vater, Mutter oder sogar beide viel gelesen haben und dass man zu Hause über einen größeren Bücherbestand verfügte (vgl. Muth 1993, S. 9). Aus einer Studie von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) geht hervor, dass das Leseverhalten der Eltern im Familienalltag einer der stärksten Prädiktoren für Lesefreude sowie für die Lesefrequenz darstellt (zit. n. Meyer 2009, S. 22). „Alle einschlägigen Studien belegen..., dass... der selbstverständlich lesende Erwachsene“ das wichtigste „Vorbild für die Leseneigung und die -interessen“ (Kübler 2010b, S. 50) der Kinder ist. Eine Familie, in der das Lesen von Büchern für wichtig gehalten wird, fördert durch den Prozess des Modelllernens die Lesemotivation und das Leseverhalten (vgl. Meyer 2009, S. 26). Das heißt, dass die Vorbildfunktion der Eltern eine mögliche Ursache für Leselust oder Lesefrust ist. Wenn Eltern viel lesen, wird lesen wahrscheinlich als lustvoll gewertet, während Kinder und Jugendliche, deren Eltern dem Lesen keine Zeit widmen, Bücher- und Zeitschriftenlesen als unangenehme Tätigkeit empfinden, die nicht in die Freizeit, sondern nur in die Schule „passt“. Fritz hielt bereits 1987 fest, dass für die Förderung des Lesens von Büchern Maßnahmen außerhalb der Schule gefunden werden sollen, weil das Elternhaus der Ort ist, wo Kinder damit vertraut werden. Es wird ihnen schon als Kleinkind vorgelesen. Bei Zeitungen muss die Schule Voraussetzungen schaffen, damit die Heranwachsenden später zu Zeitungsleser werden (vgl. Fritz 1989, S. 3).

Lesen galt lange Zeit als Unterscheidungskriterium zwischen niedrigen und höheren sozialen Schichten. Heute kann im Prinzip fast jeder lesen (vgl. Klimmt/Vorderer 2004, S. 36). Es gibt aber soziale Unterschiede im Leseverhalten. Je höher die Bildung und das Familieneinkommen sind, desto höher ist die Buchnutzungsfrequenz (Pieper et al. 2004, S. 9). In der Untersuchung von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) wird belegt, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten Unterschiede im Leseverhalten aufweisen, welche auf Merkmale des buchbezogenen, als auch des allgemeinen familiären Kommunikationsverhaltens zurückzuführen sind. Folglich ist ein wesentlicher Teil der Lesebereitschaft von der sozialen Interaktion innerhalb der Familie abhängig, welche schichtspezifisch differiert (zit. n. Meyer 2009, S. 22). Es wurde davon ausgegangen, dass durch schulische Interventionen die unterschiedlichen Lesesozialisierungen ausgeglichen werden können. Die PISA-Ergebnisse zeigen aber, dass das mit den aktuellen Lehrplänen nicht möglich ist (vgl. Groeben 2004, S. 17f).

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten multimedialen Geräte wie der Fernseher, die Spielkonsole, der Computer und das Internet (Kap. 3.1.) beschrieben. In Kapitel 3.2. wird dargestellt, welche Fähigkeiten notwendig sind, damit man sich auf dem multimedialen Sektor bewegen kann. Danach (Kap. 3.3.) wird über den Umgang mit multimedialer Unterhaltung berichtet. Dabei soll auf die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten genauso eingegangen werden, wie auf potentielle Gefahren.

3. Multimediale Unterhaltung

Das zwanzigste Jahrhundert ist, nach Groeben, „durch eine – zunehmend schnellere – Abfolge des Auftretens neuer Medien geprägt worden“ (Groeben 2006, S. 11), wodurch man heute zu Recht von einer „Mediengesellschaft“ sprechen kann. Was aber ehemals als neu gegolten hat, ist heute längst alltäglich. Das Begriffspaar Neue Medien kann laut Swertz (2008, S. 202f) immer nur im Verhältnis zu seiner Zeit als neu definiert werden. Auch das Buch ist seinerzeit ein neues Medium gewesen. In Anlehnung an amerikanische Konventionen werden der Computer und das Internet, als neue Medien, manchmal auch „als ICT bzw. IKT (Information and Communication Technologies bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien)“ bezeichnet (Aufenanger 2010a, S. 56). „Als feststehende Bezeichnung kommt der Terminus Neue Medien in den 70er Jahren auf.“ (Hüther 2010a, S. 346) Nach wie vor fehlt eine Bestimmung des Begriffes Neue Medien (vgl. Swertz 2008, S. 202). Aktuell werden damit Multimediatechnologien bezeichnet, die untereinander vernetzt sind und auf digitaler computertechnischer Basis arbeiten (vgl. Hüther 2010a, S. 346). Swertz hebt einen Aspekt als Abgrenzungskriterium heraus: „Neue Medien sind Medien, die in der physikalischen Dimension eine Differenz zu Alten Medien aufweisen“ (Swertz 2008, S. 205). Hüther (2010a, S. 346) nennt als Kennzeichen der Neuen Medien Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Vernetzung und Interaktivität. Laut Swertz (2008, S. 205) steht im Zentrum dieser Neuen Medien die Computertechnologie. Diese würde die Verteilung von Wissen in Zeit und Raum verändern. Mit der Computertechnologie werden, nach Swertz (2008, S. 206), neue Medien erfunden: Radio kann über Internet empfangen werden, TV-Sendungen nachträglich im Internet angesehen, in Foren kann gepostet werden und in Chats können ohne physische Nähe soziale Kontakte geknüpft und aufrecht erhalten werden.

3.1 Multimediale Medien

Heute zählt der Fernsehapparat als altes Medium genauso zu der multimedialen Unterhaltung wie Spielkonsolen, Computer, Internet und Handy. Zu den relativ neuen Kommunikationsformen zählt die mobile. Für die breite Bevölkerung hat diese ca. in den 1990er Jahren begonnen. Diese findet über Handys, Notebooks und mobile Notizbücher statt (vgl. Döring 2010, S. 319ff). Im folgenden Abschnitt werden der Fernseher, die Spielkonsolen, der Computer und das Internet in ihrer Funktionsweise und ihrer Bedeutung vorgestellt. Das Kapitel 3.2 handelt davon, welche Fähigkeiten vorhanden sein müssen, um mit den multimedialen Geräten umgehen zu können. Das Kapitel 3.3. behandelt die Möglichkeiten und Gefahren im Umgang mit den multimedialen Geräten.

3.1.1 Fernsehen

Heute ist Fernsehen das zentrale Medium. Seine Geschichte begann 1884. Damals wurde das erste Patent auf eine Fernseh-Idee angemeldet. 1935 strahlten die Nationalsozialisten in Deutschland, 1936 die Briten und 1939 die Amerikaner die ersten Fernsehprogramme aus (vgl. Hickethier 2010, S. 89).

Fernsehen zählt neben dem Radio zum Rundfunk. Akustische und visuelle Informationen werden dadurch von einer Stelle an ein im Grunde unbegrenztes Publikum („one-to-many-Kommunikation“) „über elektromagnetische Wellen (terrestrisch oder per Satellit) verbreitet“ (Hickethier 2010, S. 88f). Das Fernsehen ist heute gekennzeichnet durch eine Vielzahl von verschiedenen Formaten (Film, Game- und Talkshows, Nachrichtensendungen usw.).

In Zukunft wird das Angebot an Sendungen steigen, weil von analog auf digital umgestellt wurde. Das Angebot wechselt ständig. Dadurch wird der Eindruck erweckt, dass man am Leben teilhat, an dem, was in der Gesellschaft passiert, teilnimmt, wenn man fern sieht. Fernsehen bietet Unterhaltung, Information, Belehrung, Erbauung (vgl. Hickethier 2010, S. 92). Es dient der

„gesellschaftlichen Selbstverständigung und der individuellen Orientierung in der Welt“ (Hickethier 2010, S. 88). Der Zuschauer kann prinzipiell zu jeder Gelegenheit ein- und aussteigen (vgl. Hickethier 2010, S. 92). Jeder Bundesbürger ab 14 Jahre schaut durchschnittlich 3,5 Stunden pro Tag fern. Der Unterschied zwischen den einzelnen schwankt dabei teils erheblich. Seit den 1980er Jahren wird verstärkt zwischen anderen Tätigkeiten der Fernsehapparat eingeschaltet, wobei es weniger wichtig ist, welche Sendung gerade läuft (vgl. Hickethier 2010, S. 94). In Österreich sehen laut Statistik Austria ca. 47,3 % der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren täglich mindestens eine Minute auf einem Sender fern (Statistik Austria 2009, S. 148).

Durch bestimmte Sendeformate (z.B. Unterhaltungsshows) wirkt sich Fernsehen auf das Verhalten und die Art, wie Menschen Probleme und deren Lösungen wahrnehmen, aus (vgl. Hickethier 2010, S. 95). Hickethier unterscheidet zwischen kurzfristigen und langfristigen Veränderungen der Denk- und Lebensweisen. Kurzfristige Veränderungen werden durch nachfolgende Sendungen aufgehoben. Langfristige zeigen größere Auswirkungen. Es haben sich durch das Fernsehen die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsensein verändert, die Geschlechterrollen sind aufgeweicht und die Vorstellungen „von Politik, Macht, Staat haben sich stark verändert“ (Meyrowitz 1987 zit. n. Hickethier 2010, S. 95). Außerdem prägt Fernsehen unsere Vorstellungen von Raum und Zeit, weil es den Eindruck vermittelt, dass man jederzeit mit jedem beliebigen Ort auf der Welt in Verbindung treten kann (vgl. Hickethier 2010, S. 95).

3.1.2 Spielkonsolen und Computerspiele

Spielkonsolen wurden einzig zum Spielen entwickelt. Fritz (2010, S. 62) unterscheidet drei Geräte- bzw. Spielformen: Arcade-Spiele (Spielautomaten), die „eigentlichen“ Computerspiele (sie laufen auf unterschiedlichen Geräten: Amica, PCs usw.), Video- oder Konsolenspiele und tragbare Videospiele. Alle Spiel- und Gerätearten beruhen auf derselben Technik. Bei den Videospielen ist alles in einem Gerät vereint: „Bildschirm, Prozessor, Joystick, Stromversorgung“ (Fritz 2010, S. 62). Man braucht nur noch das gewünschte Spiel einlegen. Diese Spiele

sind v.a. bei Kindern sehr beliebt (vgl. Fritz 2010, S. 62). Konsolenspiele sind nur fürs Spielen vorgesehen. Sie haben einen höheren Prozessor, bessere Grafikkarten, einen optimierten Sound und sind leicht zu bedienen.

In erster Linie bestehen Spiele aus audiovisuellen Darstellungen. Es gibt auch Spiele, die komplexer gestaltet sind. Sie beinhalten zusätzlich „Texte, Tabellen, Schaubilder und ‚Menüleisten‘, die dem Spieler Möglichkeiten bieten, das Geschehen auch aus anderen Perspektiven zu verstehen“ (Fritz 2010, S. 63).

Spiele lassen sich in Bezug auf die Einwirkungsmöglichkeiten unterscheiden. Bei den „Ego-Shootern“ wird die Spielfigur unmittelbar gelenkt. Bei Strategiespielen ist der/die Spieler/-in nicht direkt z.B. mittels Avatar im Spiel. Das Einwirken des/der Spielers/-in erfolgt „mittelbar (nämlich über Auswahlmenüs und in seinen Einwirkungen zeitlich verzögert) und indirekt (die „Arbeiter“ und die „Truppenteile“ bewegen sich „von alleine““ (Fritz 2010, S. 67). Die Motivation zu spielen besteht darin zu gewinnen. Vordergründig geht es um die Vernichtung des/der Gegners/-in (vgl. Theunert 2010, S. 142). Spielen verleiht laut Fritz (2010, S. 63) dem/der Spieler/-in Macht und Kontrolle in einer verkleinerten Welt. Durch erfolgreiches Spielen erkämpft sich der/die Spieler/-in das Recht in dieser fiktiven, moral- und ethikfreien Welt zu bleiben (Fritz 2010, S. 65). Das Erfolgserleben im Spiel wirkt sich auch auf die Zuversicht der/die Spieler/-in aus, dass sie sich in der realen Welt durchsetzen können.

Computerspiele fordern von dem/der Spieler/-in keine emotionalen Regungen. Empathie ist nicht notwendig. Bei Computerspielen kommt es nicht auf Bedeutungen an, sondern nur auf die Frage, wie die „Dinge“ zusammenhängen (vgl. Fritz 2010, S. 64).

3.1.3 Computer

Der Computer wird häufig gemeinsam mit dem Internet als neues Medium bezeichnet (vgl. Aufenanger 2010a, S. 56). Unter einem Computer versteht man laut Aufenanger (2010a, S. 55) eine Maschine, bei der bestimmte Geräteteile

(Hardware) so gestaltet sind, dass Programme (Software) laufen können. Computer werden heute genutzt, um zu spielen, zu lernen, als Lerngegenstand, zur Kommunikation, zur Simulation und für kreatives Arbeiten (vgl. Aufenanger 2010a, S. 58f).

Die Ausgangsidee für den Computer stammt vom Mathematiker Alan Turing 1936 (vgl. Aufenanger 2010a, S. 56). Die Hauptteile des Computers sind heute meist: Prozessor, unterschiedliche Ein- und Ausgabegeräte, wie Tastatur, Maus, USB-Schnittstelle usw. sowie Speichergeräte (z.B.: USB-Stick, Festplatte) (vgl. Aufenanger 2010a, S. 55). „Den ersten richtigen Computer baute Konrad Zuse in Deutschland...“ (Aufenanger 2010a, S. 56). Bis in die 1980er Jahre spielte die Lochkarte eine wichtige Rolle bei der Dateneingabe (vgl. Aufenanger 2010a, S. 56). Dann schritt die Entwicklung des Computers schnell voran. Wichtig für diese war, dass die Bildröhre durch den Transistor ersetzt wurde. In den 1970er Jahren wurden die ersten kleinen Computer, die Vorläufer der heutigen Personalcomputer (PC) entwickelt (vgl. Aufenanger 2010a, S. 56).

3.1.4 Internet

Beim World Wide Web handelt es sich „um den Zusammenschluss von Rechnern (Server), die multimediale Dokumente (Homepages, Web-Seiten) bereithalten“ (Eibl/Podehl 2010, S. 172f), die von den Nutzern über internationale Datenleitungen abgerufen werden können. Die Geschichte des Internets reicht bis in die 1940er Jahre zurück. Ab 1957 hat die USA vermehrt Anstrengungen unternommen, eine Vernetzung der Computer zu erreichen. Auslöser dafür ist die Gefahr der militärischen Unterlegenheit gegenüber der Sowjetunion gewesen (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 171). Deshalb wurden 1969 erstmals 4 Computer zusammengeschlossen, die gleichberechtigt nebeneinander arbeiten konnten. Ab 1983 hat sich dafür die Bezeichnung Internet durchgesetzt. Ab 1990 gab es das erste Mal die Möglichkeit, sich direkt in das weltweite Netz (WWW: World Wide Web) einzuwählen. Durch schnellere Übertragung, übersichtlichere Gestaltung und zunehmende Übereinstimmung mehrerer Medien ging die Entwicklung voran (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 171).

Am Anfang machte das Internet Schlagzeilen durch die „Bedeutung für Bildung, Demokratie, Wirtschaft und Kommerz“ (Eibl/Podehl 2010, S. 170). In letzter Zeit werden eher seine Gefahren diskutiert, die Probleme der „Verbreitung von Raubkopien, Verseuchung mit Viren, terroristische Zweckentfremdung und wirtschaftliche Ernüchterung“ (Eibl/Podehl 2010, S. 170f). Technisch gesehen handelt es sich beim Internet um „Netze, die auf Grundlage der TCP/IP-Technologie untereinander kommunizieren“ (Eibl/Podehl 2010, S. 173). TCP steht für Transmission Control Protocol. Es ist für die Datenzerlegung und nachfolgende Zusammensetzung verantwortlich. Das Internet Protocol (IP) sorgt dafür, dass die Daten zur richtigen Adresse gelangen (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 173). Heute dient das Internet der Verbreitung von Information, dem kommunikativen Austausch, als „Marktplatz“ usw. (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 172, 177). Bei der Übertragung wird durch so genannte Router gesichert, dass der kürzeste Weg zur Datenübertragung genutzt wird.

Das Internet entwickelt sich laufend weiter. Es wird von Gelegenheitsanwender/-innen genauso genutzt wie von Insidern und Visionäre/-innen. Das Internet ist kein Einweg-Kommunikations-Medium. Es ist ein Multimediasystem mit einer eigenen Kultur, einer eigenen Sprache und eigenen Kunstformen, das eigenen Regeln folgt (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 175). In den 1990er Jahren wurde vom Internet erwartet, dass es das ineffiziente Schulsystem verbessert (Eibl/Podehl 2010, S. 176). Technisch ausgerichtete Lernkonzepte wie E-Learning, Telelearning, Learning on demand und Edutainment (Medienangebot, das spielerisches und unterhaltendes Lernen erlaubt)² sollten das Lernen revolutionieren (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 175). Die Erwartungen haben sich aber nicht erfüllt. Technik allein hat keine bildende Wirkung. Trotz der Kritik spielt es aber eine wichtige Rolle, weil das Internet sehr viele Informationen und Möglichkeiten bereit hält (vgl. Eibl/Podehl 2010, S. 176).

² Vgl. Aufenanger 2010b, S. 69

3.2 Elementare Fähigkeiten für den Multimediabereich

Die Fähigkeiten, um in einer multimedialen Gesellschaft handeln zu können, werden unter dem Begriff Medienkompetenz zusammengefasst. Der Begriff Medienkompetenz ist aber nicht eindeutig definiert. Unter Medienkompetenz wird „die Fertigkeit, Medien zu bedienen“ genauso verstanden, wie deren „kritische Reflexion und aktive Gestaltung“ (Schorb 2010b, S. 257).

Groeben (2004, S. 19) unterscheidet folgende Teilkomponenten, die im Konzept der Medienkompetenz wichtig sind: „die Dimensionen des Medienwissens/Medialitätsbewusstseins, der medienspezifischen Rezeptionsmuster, der medienbezogenen Genuss- und Kritikfähigkeit, der Selektion/Kombination von Mediennutzung und der (produktiven) Partizipationsmuster sowie Anschlusskommunikationen“ (a.a.O., S. 20). Der Ursprung des Begriffs Medienkompetenz stammt von der kommunikativen Kompetenz. Dieser wird definiert als „die umfassende Fähigkeit des Menschen zu verstehen, sich zu verständigen, mittels des Austausches von Symbolen sprachlicher und nicht-sprachlicher Art“ (Schorb 2010b, S. 257). Dieser Austausch kann direkt und indirekt (durch Medien) erfolgen. Die Kommunikation (Beherrschung einer Sprache) steht dabei nicht im Mittelpunkt, sondern das Ziel: „die Gestaltung und Veränderung des Zusammenlebens von Menschen“ (Schorb 2010b, S. 257). Durch die Digitalisierung ist die Trennung zwischen Massenkommunikation, die öffentlich ist und privater Kommunikation aufgehoben, „weil sich jeder Zugang zu privater Kommunikation im Netz verschaffen kann“ (Schorb 2010b, S. 258), wenn er über die technischen Mittel verfügt (a.a.O., S. 258). Schorb (2010b, S. 262) definiert Medienkompetenz wie folgt: „Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.“

Einen verantwortungsvollen, reflektierten Umgang mit Medien bei den Kindern und Jugendlichen zu erreichen ist, laut Schorb (2010a, S. 241), Aufgabe der Medienerziehung. Medienerziehung kann auch von der anderen Seite verstanden werden. Medien erziehen Menschen. Sie sind ein Sozialisationsfaktor. Intentional erziehen Medien, wenn sie beabsichtigt eingesetzt werden, z.B. im Unterricht (digitale Speichermedien von Karten über Dias und Filme, Schulfernsehen usw.) und nicht intentional erfolgt eine Medienerziehung über Film, Werbung usw. Es werden dabei Informationen, Einstellungen, Vorurteile und Urteile vermittelt (vgl. Schorb 2010a, S. 242).

Im Multimedia-Bereich sind die Anforderungen verschieden. Beim Fernsehen ist der Zuseher passiv. Es reicht, das, was am Bildschirm vor sich geht, hinzunehmen (Fritz 2010, S. 68). Die Anforderungen sind eigentlich auf Sehen und Hören beschränkt, obwohl kognitive und emotionale Faktoren auch eine Rolle spielen. Für Menschen mit Sehbehinderung werden Filme mit Kommentaren, die zumindest zu einem Teil die Bilder ersetzen, ergänzt. Für Hörbehinderte gibt es bei manchen Filmen Untertitel, bei manchen Nachrichtensendungen einen Dolmetscher, der simultan in Gebärdensprache übersetzt. Für die Nutzung von Computer müssen zumindest minimale Kenntnisse für die Bedienung desselben vorhanden sein. Bei Computerspielen muss der/die Spieler/-in aktiv werden. Er/Sie muss sich gegen Widerstände behaupten, bestimmte Aufgaben lösen oder Bewährungssituationen überstehen, damit er/sie vorankommt. Bei Computerspielen besteht die Möglichkeit, das Spiel zu unterbrechen, zu speichern oder es erneut zu versuchen, wodurch die Gegenwart im Prinzip unendlich verlängert werden kann (vgl. Fritz 2010, S. 68). Abhängig vom Spiel geht es „um verschiedene Fähigkeiten und Schwierigkeiten“ (Fritz 2010, S. 65). Es werden von dem/der Spieler/-in Gedächtnisleistungen, räumliche Orientierungsfähigkeit und/oder eine gute Hand-Augen-Koordination verlangt. Es werden verschiedene Spiele unterschieden: Actionspiele, Militärsimulationen, Strategiespiele usw. (vgl. Fritz 2010, S. 65f). Manche Spiele (Adventures) stellen den/die Spieler/-in vor die Herausforderung Rätsel zu lösen. Strategiespiele erfordern Entscheidungen zu treffen, die Regeln des Spieles zu verstehen. Militärspiele verlangen Geschicklichkeit und Waffenkenntnis (vgl. Fritz 2010, S. 66).

Beim Internet gibt es viele verschiedene mögliche Nutzungen. Das Internet kann zur Kommunikation (Chatten, Email) verwendet werden, um Informationen zu sammeln, um interaktive Spiele nachzugehen, zu telefonieren, für Telebanking usw. Bei der Kommunikation über Chatten und Email ist Schreiben und Lesen in einem bestimmten Ausmaß notwendig. Wenn ein Anwender Informationen, z.B. über Wikipedia erhalten möchte, muss er auch lesen. Handelt es sich um Spiele im Internet, kommt dem Lesen eine geringere Bedeutung zu. Hier werden v.a. die Fähigkeiten gebraucht, die für Computerspiele von Fritz (2010) beschrieben werden (s.o.).

3.3 Über den Umgang mit multimedialer Unterhaltung – Bereicherung oder Gefahr?

Autor/-innen, wie beispielsweise Schmerl (2010a, b), Kübler (2010a, b), Schell (2010) argumentieren, dass viele Untersuchungen belegen würden, dass der Umgang mit multimedialer Unterhaltung geschlechtsspezifisch differiert und dass Bildung und Schichtzugehörigkeit eine Rolle spielen. Es gibt „zahlreiche Studien zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen“ (Kübler 2010a, S. 17). Es wurden Zusammenhänge zwischen Alter und Medienverhalten immer wieder bestätigt. Ältere Menschen wurden erst ab den 1980er Jahren stärker in die Forschung einbezogen. Sie wurden v.a. als großer wirtschaftlicher Markt entdeckt, da die Menschen immer älter werden (vgl. Kübler 2010a, S. 17f).

Untersuchungen, die von „der ARD/ZDF-Medienkommission unter den 55- bis 74-jährigen Bundesbürgern“ durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass das Alter eine geringere Rolle bei der Art der Mediennutzung spielt, als das „Geschlecht, Bildung und die Art der Tätigkeit“ (Kübler 2010a, S. 19). Es hat sich gezeigt, dass alleinstehende Frauen, die über ein niedriges Einkommen verfügen, sehr oft und ausdauernd fernsehen (vgl. Kübler 2010a, S. 20). 55- bis 64-Jährige sehen durchschnittlich 4 Stunden pro Tag fern, über 65-Jährige zirka 5 Stunden pro Tag. Bevorzugt greifen ältere Personen, auch die, die sich mit den vielen TV-

Angeboten auskennen, zu gewohnten Sendern. Teilweise deshalb, weil ihnen die Werbung zu schrill ist (vgl. Kübler 2010a, S. 20).

Bofinger (2010, S. 105) fragt in seinem Artikel „Medien und Freizeit“: „Wie gestalten Kinder und Jugendliche ihre Freizeit? Und welche Rolle spielen die Medien dabei?“ An erster Stelle bei der Freizeitbeschäftigung von Kindern und Jugendlichen steht das Fernsehen, an zweiter Stelle Hörmedien (Musik). Andere Medienaktivitäten (Lesen, Computer usw.) nehmen viel weniger Zeit in Anspruch. 6- bis 13-Jährige und 12- bis 19-Jährige sind viel lieber mit Freund/-innen zusammen, obwohl es so viele Medienangebote gibt (vgl. Bofinger 2010, S. 106). In der Art der Freizeitgestaltung zeigen sich auch bei Jugendlichen geschlechtsspezifische Unterschiede: „Mädchen zwischen 10 und 17 gestalten ihre Freizeit insgesamt vielseitiger“. Sie sind medienabstinenter als die Buben (Bofinger 2010, S. 107).

Laut Früh und Wunsch (2010, S. 424ff) sind zwei Medienwirkungsbereiche aus der pädagogischen Perspektive besonders interessant: Gewalt und Realitätsvermittlung. Der größere Teil von dem, was wir über das Leben, die Welt, uns und die Gesellschaft wissen, wurde uns durch Medien vermittelt. Weil die Inhalte der Medien nach journalismustypischen Kriterien ausgewählt werden, die die Welt nicht vollständig abbilden, wird uns eine verzerrte Medienrealität präsentiert (Früh/Wunsch 2010, S. 426).

Hickethier (2010, S. 95) zur Folge beeinflusst Fernsehen das Weltbild von Menschen sehr. Das gilt auch in starkem Maß für Kinder und Jugendliche. Fernsehen prägt sich stark in unser Gedächtnis ein, weil es uns ein Leben lang begleitet (Früh/Wunsch 2010, S. 426). Fernsehen dient in erster Linie der Unterhaltung und genau dadurch beeinflusst es so stark. Es zeigt, wie andere Menschen mit Problemen umgehen (z.B. bei Gerichtsshow), was dem/der Zuschauer/-in als Vorbild dafür dient, wie Menschen mit einem Problem umgehen. Es werden Themen sehr trivial und banal dargestellt, weil große Publikumsteile damit angesprochen werden sollen (Hickethier 2010, S. 95).

Schmerl beanstandet „die Abwesenheit von Vorbildern für Frauen und Mädchen... und für männliche Kinder“ (Schmerl 2010a, S. 134), weil der Mangel an positiven Vorbildern auch eine Wirkung hat. Medienangebote, wie z.B. Daily Soaps und Reality-TV-Sendungen verzerren die Realität. Verbale Attacken und die Diskriminierung von Andersdenkenden werden dadurch salonfähig (vgl. Theunert 2010, S. 141).

Das zweite Themengebiet ist die Gewalt. Es gibt keine einheitliche Definition des Konstrukts Gewalt. „Verbale Gewalt oder durch Mimik oder Gestik vermittelte Bedrohung finden selten, psychische Destruktion (Demütigung, Zynismus) nur in Ausnahmefällen Berücksichtigung.“ (Theunert 2010, S. 137) Die Theorien und Forschungsergebnisse sind heterogen. Intentionale Gewalt soll von nichtintentionaler Gewalt (Schädigung) abgegrenzt werden. Als Gewalt wird die absichtliche Schädigung von Personen, Tieren, Pflanzen oder Dingen bezeichnet (vgl. Früh/Wünsch 2010, S. 424f). Die Methoden, die dazu dienen, die Wirkung von gezeigter Gewalt zu untersuchen, und die Interpretationen der Ergebnisse sind laut Theunert (2010, S. 137f) fragwürdig. Die Diskussion über die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen haben gezeigt, dass „die Wirkung von gezeigter Gewalt nicht automatisch in Nachahmung bestehen muss, dass die Art, wie gezeigte Gewalt sich auswirkt und von sozialen Bedingungen der Zuschauer abhängig ist, d.h. Kinder aus intaktem Erziehungsklima sind ‚geschützt‘ gegen simple Übernahme gewaltförmiger Konfliktlösungen; Kinder aus gestörten oder verwahrlosten Erziehungsmilieus tragen ein hohes Nachahmungsrisiko von attraktiven Gewaltakten“ (Schmerl 2010a, S. 133).

Gewaltdarstellungen können nicht nur Gewalt, sondern z.B. Angst auslösen. Die Wirkung, die gezeigte Gewalt hat, ist auch geschlechtsabhängig. Frauen reagieren eher mit Angst (vgl. a.a.O.). Untersuchungen zu Ego-Shooter-Spielen, in denen es meist darum geht, eine/n Gegner/-in zu vernichten, haben gezeigt, dass „dadurch militärische Orientierungen und Waffenfetischismus zumindest Bestärkung erfahren“ (Theunert 2010, S. 142). Theunert (2010, S. 142) konstatiert, dass die Medien daran beteiligt sind, wie Gewalt in der Gesellschaft angesehen wird, ob sie toleriert, geächtet oder akzeptiert wird. Die Gefahr wird umso größer, je mehr Medien „mit ähnlichen Botschaften aufwarten“ (a.a.O.).

Eine Gefahr für Kinder und Jugendliche besteht auch darin, dass sie sich durch Handy und unterschiedliche Angebote im Internet durch das Bestellen von Handylogos und -klingeltöne und durch andere Angebote verschulden können: „So bieten Musiksender... die Möglichkeit, SMS-Grüße vom Handy auf den Fernsehschirm zu senden, ...ohne Garantie für Veröffentlichung.“ (Döring 2010, S. 324)

„Neue“ Medien sind auch eine Bereicherung. Sie übernehmen Funktionen von Unterricht“ (Wermke 2010, S. 400). Es werden Informationen auf Internetplattformen bereit gestellt, Lernsoftware für den Nachmittag, was zu einer weiteren „Individualisierung der Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse“ (a.a.O.) geführt hat. Medien erfüllen neben der Unterhaltung, Zeitfüllen und Information folgende Funktionen: Kommunikationsfunktion, Integrations- und Meinungsbildungsfunktion und Qualifikationsfunktion (vgl. Schell 2010, S. 182ff). Medien haben eine wichtige Funktion für das Lernen der Heranwachsenden. Der Computer wird von einem Drittel der 12- bis 19-Jährigen für die Schule genutzt und Lernprogramme werden von 15 % mehrmals pro Woche oder täglich verwendet (vgl. a.a.O., S. 185).

Im folgenden Kapitel werden empirische Ergebnisse zum Leseverhalten und dem Konsum von multimedialer Unterhaltung von Schüler/-innen vorgestellt. Im ersten Abschnitt werden Ergebnisse aus empirischen Studien vorgestellt, die über Schüler/-innen und ihr Leseverhalten Auskunft geben (4.1.1). Im zweiten Abschnitt (4.1.2) werden Untersuchungsergebnisse zur multimedialen Nutzung angeführt. Im dritten Abschnitt (4.2.) werden Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen dem Konsum von multimedialer Unterhaltung und dem Leseverhalten dargestellt. Lesen Schüler/-innen, die viel ihrer Zeit der multimedialen Unterhaltung widmen, seltener als Schüler/-innen, die nur wenigen multimedialen Tätigkeiten nachgehen?

4. Multimediale Unterhaltung als Konkurrenz zum Lesen?

Kinder werden in eine Welt geboren, in der Medien eine wichtige Rolle spielen. Eltern, Geschwister nutzen Medien, sie erhalten Bilderbücher und Musikkassetten und dürfen Sendungen (Zeichentrickfilme, Formate für Kinder usw.) im Fernsehen verfolgen. Sie lernen durch die Medien, was in der Welt passiert: über Unheil, Krankheit und Gefahr (vgl. Theunert 2010, S. 195, 199). Alberti folgert aus ihren Studien, dass sich die Gesellschaft nicht in Leser/-innen vs. Mediennutzer/-innen, sondern in „eher medienaktive und medienpassive Menschen segmentieren lässt“ (Alberti 2007, S. 67). Die Verdrängungsthese (Lesen wird durch andere Medien verdrängt) kann nicht bestätigt werden. Im Rahmen der Lesemotivation zeigen sich laut Alberti Unterschiede. Vielleser lesen, um sich zu informieren, unterhalten und weiterzubilden. Die Wenigleser lesen zu 30 %, weil sie sich weiterbilden wollen und zu 26 %, um sich zu informieren. Unterhaltung spielt nur für 17 % eine Rolle (vgl. a.a.O., S. 68).

Alberti (2007, 66ff) führt einige Untersuchung an, die zum Zusammenhang zwischen Lesen und der Nutzung anderer Medien durchgeführt wurden. Kaum- und Wenigleser/-innen sind um 8 % weniger geworden (1992: 53 %, 2000: 45 %) und die Zahl der Durchschnitts- und Vielleser/-innen ist „um 5 beziehungsweise 3 % gewachsen (Durchschnittsleser 1992: 22 %; 2000: 27 % bzw. Vielleser 1992: 25 %; 2000: 28 %)“ (a.a.O.). 31 % der Vielleser/-innen sind Frauen und 25 % Männer. Mit höherer Bildung steigt der Vielleser/-innen-Anteil von 59 auf 68 % an. Auch Alberti kommt zum Ergebnis, dass die Verdrängungshypothese (die Nutzung anderer Medien geht auf Kosten des Lesens) nicht bestätigt werden kann. Die Personen, die wenige Medien nutzen, stellen mit 52 % den Anteil der Nichtleser/-innen dar. 59 % der Menschen, die viele Medien nutzen, sind Vielleser/-innen und 37 % zählen zu den Durchschnittsleser/-innen.

Im Alltag Jugendlicher spielen Medien eine dominante Rolle (vgl. Schell 2010, S. 179). Jugendliche haben in der Untersuchung von Parzer (2000, S. 160f) verschiedene Freizeitaktivitäten genannt, die ihnen wichtig sind. 58 % der befragten Hauptschüler/-innen in Wien haben Sport genannt. Sport gilt „somit als

weitaus beliebteste Freizeitbetätigung“ (a.a.O., S. 161), gefolgt von Lesen (17 %), EDV (7 %) und Fernsehen, Musikkonsum und elektronische Spielen mit maximal jeweils 5 %.

Die meisten Jugendlichen sind mit Medien und Geräten gut ausgestattet. In Deutschland haben 98 % der Haushalte, in denen ein Jugendlicher lebt, ein Mobiltelefon, 94 % einen Computer und 80 % einen Internetanschluss. 88 % der 12- bis 19-Jährigen haben eine eigene Stereoanlage, 82 % ein eigenes Handy, zwei Drittel einen eigenen Fernseher, ca. 50 % einen eigenen Computer und 28 % einen eigenen Internetanschluss (vgl. Schell 2010, S. 179). In Österreich haben 98 % der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren ein eigenes Mobiltelefon, 97 % einen PC, 40 % einen Laptop oder ein Notebook in deren persönlichen Besitz, 99 % ein TV-Gerät, 69 % eine HIFI/Stereoanlage, 85 % einen MP3-Player/iPod und 58 % der 14- bis 19-Jährigen eine Spielkonsole (ORF-Markt und Medienforschung 2008, S. 2).

Die Medienpräferenzen und die Nutzungshäufigkeit der Medien haben sich verändert. Die Nutzung des Computers hat einer Untersuchung zur Folge, die der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest im Jahr 2003 veröffentlicht hat, stark zugenommen. Über 70 % der 12- bis 19-Jährigen benutzen ihn mehrmals wöchentlich. Die Nutzung von Zeitungen (56 %), Zeitschriften (43 %) und Büchern (37 %) hat leicht abgenommen (vgl. a.a.O.).

4.1 Schüler/-innen

4.1.1 ... und ihr Leseverhalten

Kübler (2010b, S. 49) führt an, dass sich das Leseverhalten allgemein geändert hat. Er verweist auf Ergebnisse aus zwei Untersuchungen³, in denen festgestellt worden sei, dass Texte selten in einem durchgelesen, ganze Passagen

³ Stiftung Lesen/SPIEGEL-Verlag 2001, Bonfadelli/Bucher 2002

übersprungen und manchmal nebeneinander mehrere Bücher gelesen werden. Die meisten älteren Menschen (ab ca. 60 Jahren und älter) lesen täglich über eine halbe Stunde Zeitung. Dazu kommen Zeitschriften, Bücher usw. (vgl. Kübler 2010a, S. 20). Schell führt einige Ergebnisse aus einer Untersuchung⁴ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (2003) an. Diese wurde mit Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren durchgeführt. Diese Studie kam zum Ergebnis, dass Mädchen Bücher (Mädchen: 49 %/Buben: 27 %) und Jungen Comics (Jungen: 15 %/Mädchen: 7 %) bevorzugen. Die Zeitungsnutzung nimmt mit dem Alter zu. Die Nutzung von Comics und Büchern nimmt mit dem Alter ab (vgl. Schell 2010, S. 179). Die folgenden Darstellungen zeigen das Leseverhalten von Schüler/-innen unterschiedlicher Altersgruppen. In einer Studie von Schell wurde das Leseverhalten von Hauptschüler/-innen untersucht, eine andere fragt nach den Lesegehnheiten von 12- bis 19-Jährigen, was einen direkten Vergleich der Studien schwer macht.

1997 wurde eine Studie von der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt, in der das Leseverhalten von Hauptschüler/-innen erfasst wurde. 45 % lesen wenig oder sehr wenig. Nur 11 % lesen oft oder sehr oft. Im Vergleich dazu lesen 16 % der Gymnasialschüler/-innen wenig, 45 % häufig bis sehr oft in ihrer Freizeit. 2002 hat die Shell-Jugendstudie ergeben, dass Bücher lesen und Surfen im Internet bei Hauptschüler/-innen nicht beliebt ist. Dadurch könnten Hauptschüler/-innen den Anschluss an die moderne Welt der Kommunikation verpassen (vgl. Pieper et al. 2004, S. 31f). Diese Untersuchung hat gezeigt, dass die Schulform in einem Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit steht.

Der Medienpädagogische Forschungsverbund hat 2003 untersucht, wie oft Printmedien von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren genutzt werden. Laut dieser Erhebung im Jahr 2003 ist die Nutzung von Printmedien (Zeitschriften, Zeitung und Bücher) im Vergleich zu 1998 leicht rückläufig: 56 % lesen mehrmals pro Woche eine Zeitung (1998: 59). 43 % (1998: 49) lesen Zeitschriften usw. und 37 % lesen mindestens mehrmals wöchentlich Bücher (1998: 38) (vgl.

⁴ Wie viele Proband/-innen an dieser Studie teilgenommen haben, geht aus den Auszügen nicht hervor.

Schell 2010, S. 180). Das heißt, dass die Jugendliche Zeitschriften um 6 % weniger lesen, die Buchnutzung sich aber nur wenig verändert hat.

Pieper et al. (2004, S. 47) befragten 27 Hauptschüler/-innen, von denen 23 aus einem Haushalt stammen, in der Deutsch nicht die erste Sprache ist (vgl. a.a.O.). Zur Zeit der Befragung hatten die Personen die Hauptschule schon verlassen. 13 Personen (9 männliche, 4 weibliche) bezeichnen sich selber als Gegentypus zum/r Leser/-in nämlich als Nicht-Leser/-in. Zwei haben angegeben, dass sie eher nicht lesen und fünf, dass sie Lesen schätzen, wobei drei von ihnen „jedoch keine Lesepraxis erkennen lassen“ (a.a.O., S. 158). 12 der Nicht-Leser/-innen bedauern es nicht, dass sie diese Erfahrung nicht machen (vgl. a.a.O., S. 162). Das bedeutet, dass in dieser Untersuchung fast 50 % der Befragten überhaupt nicht oder sehr wenig lesen, was teilweise auch darauf zurückzuführen ist, dass 23 der 27 Personen Deutsch als Zweit- oder Drittsprache haben.

4.1.2 ... und ihr Konsum von multimedialer Unterhaltung

Ein Drittel der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren besitzt einen eigenen Fernseher. Einen eigenen Computer haben 13 % der Kinder in diesem Alter. Ca. 74 % der Kinder ab 10/11 Jahren nutzt gelegentlich den Computer, in erster Linie zum Spielen. Mit ca. 12/13 Jahren ist der Computer für über ein Viertel der Kinder das beliebteste Freizeitvergnügen. Zwei Drittel in dieser Altersgruppe gehen gelegentlich ins Internet. (vgl. Theunert 2010, S. 197). Schell stellt fest, dass die Nutzung von Computer und Internet seit 1998 bei den 12- bis 19-Jährigen sehr stark zugenommen hat. Je älter die Jugendlichen werden, je öfter nutzen sie das Internet. Hauptschüler/-innen nutzen das Internet seltener (69 %) als Gymnasiasten/-innen (92 %) (vgl. Schell 2010, S. 181). Es zeigt sich also wie beim Lesen ein Unterschied zwischen Gymnasiasten/-innen und Hauptschüler/-innen. Gymnasiasten/-innen verwenden den Computer, aber nur knapp über zwei Drittel der Hauptschüler/-innen wenden sich diesem Medium zu.

Bofinger hat 2010 die Freizeitprioritäten von Jugendlichen zwischen 10 und 17 Jahren untersucht. Im Medienverhalten zeigt sich ein geschlechtsspezifischer

Unterschied. Er hat festgestellt, dass 7 % der Mädchen und 34 % der Jungen „Medien- und Actionsfreaks“ (Bofinger 2010, S. 107) sind. Das heißt, dass Jungen zu über 30 % Medien und Action mögen, Mädchen dagegen nicht einmal zu 10 % diese Form der Unterhaltung wählen.

Zwei Medien sind bei den Kindern zwischen 6 und 13 Jahren beliebt: Der Computer und das Fernsehen (vgl. Theunert 2010, S. 198). Der Computer wird vor allem zum Spielen genutzt. Jungen spielen öfter und länger als Mädchen. Mädchen zwischen 8 und 14 Jahren mögen Jump&Run-Spiele, Denk- und Geschicklichkeitsspiele, Fantastisches, Rätsel lösen und logisches Denken. Jungen bevorzugen „Action-, Sport- und Jump&Run-Spiele... kämpfen, logisch denken“ (a.a.O., S. 199). Die KIM-Studie 2002 zeigt, dass vier Fünftel der 6- bis 13-Jährigen täglich fernsehen und dass drei Viertel davon darauf „am wenigsten von allen Medien verzichten wollen“ (a.a.O., S. 197).

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wurde von Pieper et al. (2004) eine Untersuchung über den Lektüre- und Mediengebrauch mit 27 Absolvent/-innen von drei Frankfurter Hauptschulen durchgeführt. 23 der Befragten haben einen Migrationshintergrund und alle 27 besitzen einen Fernseher und Audiogeräte, wogegen nicht alle dieser Haushalte mit einem Computer ausgestattet sind (vgl. Pieper et al. 2004, S. 47, 154). Nur 11 der Befragten haben einen Computer mit Internetzugang, 7 einen Computer und 9 besitzen keinen (vgl. a.a.O., S. 154). Freizeitlesen spielt bei den Interviewten nur bei wenigen eine Rolle. Alle beschreiben filmische Medien als sehr wichtig. Ca. ein Viertel gibt an, dass sie als Kinder sehr viel ferngesehen haben, dass sie das jedoch heute einschränken. Als Hauptmotiv für das Fernsehen nennen sie Langeweile (vgl. a.a.O., S. 144f). Auf Programmzeitschriften zur Orientierung verzichten die meisten Interviewpersonen (vgl. Pieper et al. 2004, S. 146). Die Computer werden fast nur zum Spielen und zur Kommunikation (Chatten) verwendet, selten als Arbeitsgerät. (vgl. a.a.O., S. 154f) Nur vier der Befragten geben an, dass sie das Internet verwenden, um sich Informationen zu holen (vgl. a.a.O., S. 157).

4.2 Aktuelle empirische Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen dem Konsum multimedialer Unterhaltung und dem Leseverhalten

Durch das Aufkommen neuer Medien wurde die Frage aufgeworfen, ob Lesen durch die neuen Medien „eine reduzierte oder sogar erweiterte Funktion“ (Groeben 2006, S. 11) hat und ob die Verarbeitungstiefe beim Lesen abnimmt. Kohlhasse (2007, S. 148) hat empirisch erforscht, dass Kinder, die ein unterdurchschnittliches Multimedieverständnis besitzen, auch weniger Leseverständnis aufweisen. Um das Multimedieverständnis quantitativ zu erheben, wurden den Probanden zwölf Fragen (Multiple-Choice oder offene Antwortformate) zu einem Buch mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus gestellt und konnten dafür maximal 17 Verständnispunkte erreichen. Da der Median bei einem Wert von 10 lag, konnte ab einem Wert größer 10 von einem überdurchschnittlichen Multimedieverständnis ausgegangen werden.

Mädchen mit einem guten Leseverständnis (59 % der Versuchspersonen), verfügen zu 80 % über ein überdurchschnittliches Multimedieverständnis. Hingegen Mädchen mit einem schwächeren Leseverständnis (41 % der Versuchspersonen) liegen mit 57 % unter dem Durchschnitt, was das Multimedieverständnis anbelangt. Es wird darauf hingewiesen, dass gutes Leseverständnis eine wichtige Voraussetzung ist, um ein höheres Multimedieverständnis zu erzielen, welches von Interesse an Aufgabenstellungen oder an Lernsoftware allgemein positiv beeinflusst wird. Durch den Gebrauch des PCs und des Internets für die Arbeit in der Schule wird eine stärkere Affinität zum Lesen geweckt (vgl. a.a.O., S. 148ff).

Das heißt, dass Schüler/-innen, die oft einen PC und das Internet benutzen lieber lesen als die, die wenig Kontakt mit diesen Medien haben. Schreier (2004, S. 407) resümiert, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum (wenn er maximal 10 Stunden/Woche erfolgt) und Lesekompetenz besteht. Wortschatz, Worterkennung und Textverständnis werden durch das Fernsehen verbessert. Bei

sozial benachteiligten Kindern wirkt sich manchmal auch ein höherer Fernsehkonsum positiv aus (vgl. a.a.O.).

1989 stellte Fritz in einer Untersuchung, die sie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt hat, fest, dass mit höherer Bildung die Fernsehnutzungsdauer und -häufigkeit abnimmt und die Buchnutzung (Dauer und Häufigkeit des Lesens) mit der Bildung zunimmt. Hier wird der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Lesens und des Fernsehens in Relation zur Bildung gesetzt (Fritz 1989, S. 140, S. 143). Zum Zusammenhang zwischen der Fernsehnutzung und dem Lesen gibt es zwei Hypothesen: die Verdrängungshypothese (je mehr ferngesehen wird, desto weniger wird gelesen) und die „Abwertungshypothese“ (das Lesen als Beschäftigung wird abgewertet). Die Verdrängungshypothese wurde in der Untersuchung von Ennemoser und Schneider (2004, S. 392) bestätigt. Je mehr Kinder und Jugendliche fernsehen, desto weniger lesen sie in der Freizeit. Zwischen dem Ausmaß des Fernsehkonsums und der Einstellung zum Lesen konnten sie keinen Zusammenhang feststellen. Es wurde auch festgestellt, dass eine hohe Lesekompetenz eine positive Einstellung zum Lesen zur Folge hat (a.a.O., S. 393).

Parzer führte im Jahr 2000 eine empirische Untersuchung mit Hauptschüler/-innen in Wien durch. Sie fragte, ob Lesen für Hauptschüler/-innen in Wien noch interessant sei. Sie hat an Eltern und Jugendliche Fragebögen ausgegeben und diese ausgewertet (Parzer 2000, S. 241ff). Das Forschungsziel war herauszufinden, wie die Nutzung von Printmedien in Zusammenhang mit der Nutzung von multimedialer Unterhaltung steht. Insgesamt wurden 725 Personen befragt. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung werden an dieser Stelle angeführt.

Die Auswertung der Elternfragebögen hat ergeben, dass nach Einschätzung der Eltern Fernsehen das mit Abstand beliebteste Medium bei den Jugendlichen ist. Schüler/-innen, die wenig lesemotiviert sind, „sehen lieber fern, als dass sie Bücher lesen“. (Parzer 2000, S. 153)

Die Auswertung der Schüler/-innenfragebögen hat keinen Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit und -motivation und der Fernsehnutzungsdauer gezeigt (vgl. a.a.O., S. 215). Die häufige Verwendung des Computers steht allerdings in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit einer geringen Lesemotivation und Leseintensität (vgl. a.a.O., S. 153, S. 162). Parzer (2000, S. 165) hat festgestellt, dass Jugendliche, die einen eigenen Computer besitzen, deutlicher weniger motiviert sind zu lesen, als Personen, die kein eigenes Gerät haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen auf keinen Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten und dem Fernsehkonsum hin. Zwischen dem Besitz und der Nutzungshäufigkeit von EDV-Geräten, der Nutzung von Online-Diensten und der Lesemotivation und Leseintensität besteht eine deutlich indirekte Korrelation (vgl. a.a.O., S. 166, S. 216).

Die Untersuchung zeigt, dass die Buchorientiertheit der Eltern in keinem nennenswerten Zusammenhang mit dem Umgang mit elektronischen Medien der Jugendlichen steht (vgl. a.a.O., S. 177). Schüler/-innen, die gerne ein Buch lesen, greifen auch öfter zu anderen Printmedien. Zwischen dem Besitz und der Verwendung von elektronischen Spielvorrichtung und der Lesemotivation und Lesehäufigkeit konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden. (vgl. a.a.O., S. 216f). Die Untersuchung von Parzer zeigt außerdem, dass Fernsehen und Spielkonsolen keine Konkurrenz zum Lesen darstellen. Computer und Online-Dienste hingegen haben einen negativen Einfluss auf die Lesemotivation und Lesehäufigkeit bei Schüler/-innen. (vgl. a.a.O., S. 216).

5. Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals dargestellt. Diese werden bei der Auswertung der Fragebögen als Vergleich dienen. Die Literatur zeigt, dass Internet, Spielkonsolen, Fernsehen, Computer und Printmedien Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens sind. In jedem dieser Bereiche sind verschiedene Kompetenzen notwendig. Lesen ist bei allen Medien in verschiedenem Ausmaß notwendig, ganz egal, ob es sich um ein Computerspiel handelt, das durch eine schriftliche Spielanleitung ergänzt ist, oder um elektronische Mails, die mit dem World Wide Web verschickt werden. Lesen als Technik geht nicht verloren, wenn der Begriff Lesen nicht ausschließlich auf das Lesen von Printmedien beschränkt wird.

In dieser Arbeit wird, wie erwähnt, Lesen nur im Zusammenhang mit Printmedien als Lesen aufgefasst. Wenn man das berücksichtigt, zeigen mehrere Untersuchungen, dass das Lesen bei den Jugendlichen weniger Bedeutung hat. 1990 und 1994 wurde von der Stiftung Lesen festgestellt, dass Jugendliche mehr lesen als Erwachsene. Die Untersuchung von 2001 zeigt, dass Jugendliche weniger als Erwachsene lesen. Erwachsene lesen im Jahr 2001 aber mehr als in den Jahren davor. Das heißt, dass nicht feststeht, ob Jugendliche de facto oder nur im Vergleich zu den Erwachsenen weniger lesen.

Die Unterhaltungsfunktion des Lesens kann leichter von anderen Medien ersetzt werden. Wie weit diese in Zukunft von anderen Medien übernommen wird, ist ungewiss. Lesen hat zwei Funktionen: Unterhaltung und Information (Hurrelmann 2004, S. 283f). Groeben (2004, S. 20) behauptet, dass eine kulturpessimistische Einstellung nicht mehr haltbar ist. Lesen ist laut Hurrelmann (2002, S. 283f) auch in der Zukunft wichtig, wenn man an der gesellschaftlichen Kommunikation teilnehmen will. Anstelle der Konkurrenz-Theorien sollten Ergänzungstheorien treten (vgl. Groeben 2004, S. 20). Bei einem Wandel der Medien werden alte nicht ganz verschwinden. Es wird aber Funktionsverschiebungen geben. Wahrscheinlich ist, „dass alte Medien bestimmte Funktionen an neuere abgeben,

andere behalten und gegebenenfalls in Interaktion mit neuen Medien auch neue Funktionen erwerben“ (Alberti 2007, S. 20).

Die grundlegenden Teilfunktionen des Lesens, wie z.B. im kognitiven und sozial-moralischen Bereich, können „auch durch die Rezeption von Literatur in den anderen Medien erfüllt werden“ (Hurrelmann 2002, S. 284). Diese sind laut Hurrelmann (2002, S. 284) nicht an den Schrifttext gebunden. Untersuchungen zeigen, dass Vielfernseher/-innen wirklich wenig lesen, dass aber Menschen, die viel lesen, oft auch andere Medien (TV, Internet usw.) aufsuchen, um sich z.B. zu informieren. Parzer kommt in ihrer Untersuchung im Jahr 2000 zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie konnte keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und der Leseintensität und Lesemotivation feststellen, jedoch, dass Menschen, die wenig lesemotiviert sind, das Fernsehen bevorzugen. Das bedeutet aber nicht, dass Personen, die gerne und oft lesen, nicht genauso gerne fernsehen.

Eibl und Podehl weisen darauf hin, dass das Internet nicht von allen gleich genutzt wird. Jugendliche gehen unbefangen mit Internet und Computer um, ältere Menschen finden sich schwerer zurecht. Die Ergebnisse im vorigen Kapitel haben gezeigt, dass es einen Unterschied gibt, was die Nutzung von Computer und Internet bei Kindern und Jugendlichen betrifft. Es hat nicht nur die Geschlechtszugehörigkeit, sondern auch das soziale Umfeld, lebensweltliche Bedingungen, Bildung und Ausbildung der Eltern, die Schulform usw. Auswirkungen auf den Umgang mit den unterschiedlichen Medien.

6. EMPIRISCHE STUDIE

6.1 Allgemeines zur Untersuchung

6.1.1 Formulierung der Hypothesen

Je nach Art der Hypothesenformulierung wird zwischen Unterschiedshypothesen und Zusammenhangshypothesen unterschieden. Die Hypothesenart bestimmt das Verfahren der Hypothesenüberprüfung. Unterschiedshypothesen werden im Allgemeinen mit Häufigkeitsvergleichen bzw. Mittelwertsvergleichen geprüft, Zusammenhangshypothesen mit der Korrelationsrechnung (Bortz 1999, S.108).

Folgende Annahmen sollen überprüft werden: In Haushalten mit guter Ausstattung an elektronischen Medien ist die Lesemotivation geringer, als in Familien, die mit den entsprechenden Technologien schlechter ausgestattet sind. Außerdem wird davon ausgegangen, dass wenig lesemotivierte Schüler/-innen lieber fernsehen, als dass sie Bücher lesen, jedoch wird angenommen, dass Schüler/-innen, die den Computer häufig als Arbeitsmittel verwenden, eine deutlich höhere Lesemotivation und Leseintensität aufweisen. Die Leseintensität wird durch den Umfang der „Heimbibliothek“ der Kinder beeinflusst. In Haushalten, in welchen sich keine große Anzahl von Büchern befindet, lesen die Jugendlichen weniger als in Familien, in denen die Kinder viele Bücher besitzen. Der Besitz eines (Schul-) Bibliotheksausweises steht in einem starken Zusammenhang mit der Anzahl an Büchern, die gelesen werden. Es wird erwartet, dass zwischen dem Fernsehkonsum und dem Leseverhalten, vor allem aber der Leseintensität, ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht, wobei angenommen wird, dass ein erhöhter Fernsehkonsum auf Kosten des Lesens geht. Diese Annahmen resultieren aus dem theoretischen Bezugsrahmen (siehe Kapitel 3.3)

Es wird zwischen zwei Arten von Hypothesen unterschieden, die sich immer aus dem zu untersuchenden Kontext ergeben: die Alternativhypothese (H_1) und die Nullhypothese (H_0). Die Alternativhypothese sollte – soweit sich dies inhaltlich

rechtfertigen lässt – so präzise wie möglich formuliert werden. In Abhängigkeit von der Alternativhypothese, die überprüft werden soll, wird eine so genannte Nullhypothese formuliert, die eine konkurrierende Hypothese darstellt. Sie beinhaltet im Allgemeinen, dass der in der Alternativhypothese formulierte Sachverhalt nicht zutrifft und in weiterer Folge verworfen wird (a. a. O., S. 108f). Im Folgenden werden nur die Alternativhypothesen formuliert:

Hypothese 1: H_1 Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und der Ausstattung mit Medien

Hypothese 2: H_1 Es bestehen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf die Ausstattung mit Medien

Hypothese 3: H_1 : Es bestehen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf das Verhalten gegenüber den verschiedenen Medien.

Hypothese 4: H_1 : Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Verhalten gegenüber den verschiedenen Medien.

Hypothese 5: H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Leseverhalten ihrer Kinder.

Hypothese 6: H_1 : Es bestehen Unterschiede im Leseverhalten zwischen Knaben und Mädchen.

Hypothese 7 H_1 : Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Ausstattung mit Printmedien und der Ausstattung mit Neuen Medien.

Hypothese 8: H_1 : Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Ausstattung mit Medien und dem Verhalten der Schüler/innen diesen Medien gegenüber.

Hypothese 9: H_1 : Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Leseverhalten der Schüler/innen und ihrem Verhalten gegenüber Neuen Medien

Hypothese 10: H₁: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Leseverhalten der Schüler/innen und dem Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis.

Hypothese 11: H₁: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Leseverhalten der Schüler/innen und ihrer Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht.

6.1.2 Zielsetzung der Untersuchung

In dieser Arbeit wird eine Querschnittsdiagnose angestrebt, die die derzeitige Situation von Schüler/-innen der 8. Schulstufe (ca. 14-Jährige) im Hinblick auf ihr Leseverhalten und dem Konsum von multimedialer Unterhaltung aufzeigt. Da ein Pretest mit ca. 50 Proband/-innen durchgeführt wurde, nimmt die Untersuchung erfahrungsgemäß ca. eine Unterrichtsstunde in Anspruch. Die Erhebung fand natürlich anonym und mit einer schriftlichen Erlaubnis der Eltern statt.

Nachdem ein Großteil der Wiener Hauptschulen und Kooperativen Mittelschulen ohnehin durch Testungen, Überprüfungen und dergleichen übersättigt ist, wurde diese Untersuchung in Oberösterreich durchgeführt, weil dort weniger auf diesem empirischen Sektor exploriert wird und somit die Proband/-innen noch nicht in diesem Ausmaß konditioniert sind wie in Wien. Dadurch soll ein Carry Over-Effekt vermieden werden. Folgende Schulen wurden für die Exploration ausgewählt: NMS-Pregarten I, NMS-Pregarten II, HS-Enns, HS-St. Georgen/Walde. Es werden vorangegangene theoretische Überlegungen und Abhandlungen durch die empirische Studien ergänzt.

Die empirische Untersuchung soll weitere Erkenntnisse darüber bringen, wie weit das Lesen von Printmedien in Konkurrenz zu multimedialer Unterhaltung steht. Lesen Jugendliche, die häufig das Internet benutzen, PC-Spielen nachgehen usw. weniger oder mehr konventionelle Printmedien als Jugendliche, die die „neuen“ Medien wenig nutzen?

Ist eine Theorie noch nicht hinreichend abgesichert, werden aus dieser Hypothesen abgeleitet, von denen man sich im Vergleich zum bisherigen Forschungsstand eine bessere Deklaration oder Antizipation verspricht. Hypothesen beinhalten Aussagen, welche mit anderen Theorien in Widerspruch stehen können bzw. Aussagen, die zum bisherigen Wissensstand beitragen sollen (vgl. Bortz 1999, S. 108). Die Datenanalyse beruht auf einer empirischen Erhebung und soll sowohl Zusammenhänge als auch Unterschiede zwischen den Faktoren Leseverhalten, soziogene Merkmale und der Verwendung moderner informationstechnologischer Medien aufzeigen (siehe Kapitel 6.1.6).

6.1.3 Konzipierung der Fragebögen

Für die Erhebung der Daten wurden je ein Schülerfragebogen und je ein Elternfragebogen, die mit gleichen Nummern versehen waren, damit deren Auswertung gemeinsam erfolgen konnte, ausgegeben. Es sollten ca. 200 Probanden in 8. Schulstufen an oberösterreichischen Kooperativen Mittelschulen befragt werden. Im Jahr 2009 wurde in der 4. Klasse KMS 1 in Wartberg ob der Aist ein Pretest durchgeführt, welcher mit positiver Resonanz angenommen wurde.

Der Schülerfragebogen umfasst 81 Einschätzungs- bzw. Einstellungitems, die in 62 Fällen in vierstufigen Ordinalskalen (auch Likertskala oder Ratingskala) und in 19 Fällen als zweistufige (dichotome) Variablen vorliegen. Mit diesen Items soll vor allem die Leseintensität unter Berücksichtigung von speziellen Aspekten des multimedialen Konsumverhaltens und Angebots gemessen werden.

Beim Erwachsenenfragebogen liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung soziogener Daten, wie Bildungsgrad, berufliche Situation und Sprach- und Lesegewohnheiten der Erziehungsberechtigten. Im Zuge dieser Untersuchung soll geprüft werden, inwiefern sich die mediale Ausstattung der Haushalte mit elektronischen (Unterhaltungs-)Medien auf das Leseverhalten der Jugendlichen auswirkt; ob Leseintensität der Eltern sich auf das Rezeptionsverhalten ihrer

Kinder auswirkt usw. Außerdem soll dieser Elternfragebogen ermöglichen, die Einschätzungen, die die Jugendlichen von sich selber abgeben, zu überprüfen.

Diese Fragebögen wurden von Parzer in ihrer Dissertation „Ist Lesen für die Wiener Hauptschülerinnen und Hauptschüler noch interessant? Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Schüler/-innen in der Sekundarstufe an Wiener Hauptschulen“ verwendet. Jedoch wurden von mir einige Items modifiziert, um den Kriterien Reliabilität, den Grad der Genauigkeit und vor allem der Validität – misst der Test, was er messen soll – gerecht zu werden. Des Weiteren wurden Items mit inhaltlicher Redundanz, sowohl beim vierstufigen ordinalskalierten Teil als auch beim dichotomen Teil des Fragebogens angefügt, um genauere Messergebnisse zu erhalten.

Für die Erhebung der Daten wurden folgende Fragebögen verwendet:

Schülerfragebogen

Nummer:

1.)	Klasse:			
2.)	Geschlecht:	weiblich		männlich
3.)	Alter:			

		stimme ganz zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne ganz ab
4.)	Ich lese gerne				
5.)	Ich lese eher laut				
6.)	Ich lese eher leise				
7.)	Während ich lese, schaue ich oft auf die Uhr				
8.)	In meiner Freizeit lese ich ca. 1 Stunde/Tag				
9.)	Lesen gehört zu meinen Lieblingsbetätigungen				
10.)	Im Kleinkindalter hat man mir vorgelesen				
11.)	Ich lese gerne jemandem vor				
12.)	Meine Lesestücke erzähle ich meinen Eltern				
13.)	Meine Lesestücke bespreche ich mit meinen Freund/-innen				
14.)	Über meine Lesestücke halte ich Referate				
15.)	Meine Freund/-innen lesen gerne				
16.)	Mit anderen spreche ich lieber über Filme als über das, was ich in Büchern gelesen habe				
17.)	Menschen, die viel lesen, haben einander auch viel zu erzählen				
18.)	Ich lese meist nur den Anfang und das Ende eines Buches				
19.)	Ich lese nur, weil ich muss				
20.)	Mit meinem Taschengeld kaufe ich auch Bücher				
21.)	Bücher sind mir lieber als Comics				
22.)	Lesen ist interessanter als Fernsehen				
23.)	Ich leihe mir oft Bücher aus der Schulbibliothek aus				
24.)	Ich leihe mir oft Bücher aus einer öffentlichen Bibliothek aus				
25.)	Ich lese auch Bücher, die schwer zu verstehen sind				
26.)	Was ich gelesen habe, geht mir noch lange durch den Kopf				

27.)	Ich lese auch gerne Bücher und Zeitschriften in englischer Sprache				
28.)	Der/die Lehrer/-in motiviert mich zum Lesen				
29.)	Bücher mit vielen Bildern sind mir lieber als Bücher, in denen nur Text steht				
30.)	Ein schöner Buchdruck ist für mich wichtig				
31.)	Ich lege Wert auf einen schönen Buchumschlag				
32.)	Mit meinen Büchern, Comics usw. gehe ich sehr sorgfältig um				
33.)	Meine Bücher borge ich nur ungern her				
34.)	Ich bin mit meinem Deutschbuch in der Schule zufrieden				
35.)	Ich glaube, dass die Deutschstunde wichtig ist				
36.)	Die Lesestunde in der Schule gefällt mir				
37.)	Es ist notwendig, nach der Pflichtschule noch Bücher zu lesen				
38.)	In der Deutschstunde wird viel gelesen				
39.)	Mit dem Computer kann man genauso gut lernen, wie mit Büchern				
40.)	Heutzutage braucht man kaum noch Bücher, um sich auf dem Laufenden zu halten				
41.)	Romane und Gedichte zu lesen ist Zeitverschwendung				
42.)	Im Deutschunterricht wird zu viel gelesen				
43.)	Filme finde ich spannender als Bücher				
44.)	Für die Schule muss ich auch privat Jugendbücher kaufen				
45.)	Mit meinem/-r Deutschlehrer/-in verstehe ich mich gut				
46.)	Ich erledige viele meiner Aufgaben mit dem Computer				
47.)	Ich lese Bücher, weil sie mir empfohlen wurden				
48.)	Ich lese Tageszeitungen				
49.)	Ich lese Zeitschriften				
50.)	Zu besonderen Anlässen schenke ich gerne Bücher				
51.)	Ich lese Bücher mit mehr als 100 Seiten				
52.)	Daheim habe ich eine gemütliche Leseecke				
53.)	Zum Lesen brauche ich Ruhe				
54.)	Wenn ich lese, höre ich gleichzeitig Musik				
55.)	Ich kann lesen, selbst wenn der Fernseher läuft				
56.)	In meiner Familie wird viel gelesen				
57.)	Meine Eltern lesen Tageszeitungen				
58.)	Meine Eltern lesen Romane				

59.)	Meine Eltern gehen mit mir Bücher einkaufen				
60.)	Ich möchte den gleichen Beruf wie mein/e Vater/Mutter erlernen				
61.)	Ich kann mir vorstellen, einmal ein/e Schriftsteller/-in zu werden				
62.)	Ich verbringe mit Lesen viel mehr Zeit als mit Fernsehen				
63.)	Ich verbringe mit Lesen mehr Zeit als mit Computerspielen				
64.)	Ein Fernseher in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Leseecke				
65.)	Ein Computer in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Leseecke				

		Ja	Nein
66.)	Ich arbeite bei der Erstellung einer Schülerzeitung mit		
67.)	Der/die Lehrer/-in erzählt uns etwas aus neuen Büchern		
68.)	Zu den Büchern gibt es Arbeitsblätter		
69.)	In meinem Zimmer habe ich eine Stereoanlage/Radio		
70.)	In meinem Zimmer habe ich einen Fernseher		
71.)	Wir zeichnen Einzelheiten oder Textpassagen aus dem Lesestück		
72.)	Ich mache mir Notizen zu Lesestücken		
73.)	Daheim habe ich ein persönliches Bücherregal		
74.)	Ich besitze mehr PC-/Playstation usw.- Spiele als Bücher		
75.)	Ich habe ein Lieblingsbuch		
76.)	Ich habe ein Lieblings-PC/-Playstation-Spiel		
77.)	Meine Eltern wollen, dass ich einen bestimmten Beruf erlerne		
78.)	Meine Eltern haben Fachbücher		
79.)	Ich habe eine Zeitschrift abonniert		
80.)	In der Schule haben wir eine eigene Schülerzeitung		
81.)	Ich habe einen öffentlichen Bibliotheksausweis		
82.)	Ich habe einen Schulbibliotheksausweis		
83.)	Meine Eltern haben eine Zeitung oder Illustrierte abonniert		
84.)	Meine Eltern haben einen Bibliotheksausweis		

85.)	Wie viele Bücher hast du daheim?	
86.)	Davon sind wie viele in englischer Sprache?	
87.)	Davon sind wie viele in deiner Muttersprache?	
88.)	Was ist deine Lieblingsfreizeitbeschäftigung?	
99.)	Wie heißt dein/-e Lieblingsautor/-in?	
100.)	Was ist dein Lieblingsgegenstand?	
101.)	Mein Wunsch für den Gegenstand DEUTSCH-LESEN wäre: 	

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Elternfragebogen**Nummer:**

(Wie bereits im Elternbrief erwähnt, erfolgt die Auswertung anonym!)

1.)	Geschlecht:	weiblich		männlich	
2.)	Alter				
3.)	Sind sie berufstätig?	Ja		Nein	
4.)	Welchen Beruf üben Sie derzeit aus?				
5.)	Ihre Schulbildung (auch Mehrfachantworten möglich):				
	Sonderschulabschluss		Hauptschulabschluss		
	Lehrabschlussprüfung		Mittlere Schule (z. B. Handelsschule)		
	Matura (z. B. AHS, HTL, HAK)		Fachhochschule, Akademie		
	Akademische Ausbildung (Uni)		Sonstiges		
6.)	Wohnen Sie mit einer Lebenspartnerin bzw. einem Lebenspartner in einem gemeinsamen Haushalt?	Ja		Nein	
7.)	Wenn ja, ist ihre Lebenspartnerin bzw. Ihr Lebenspartner berufstätig?	Ja		Nein	
8.)	Welchen Beruf übt die Lebenspartnerin bzw. der Lebenspartner aus?				
9.)	Schulbildung der Lebenspartnerin bzw. des Lebenspartners: (auch Mehrfachantworten möglich)				
	Lehrabschlussprüfung		Mittlere Schule (z. B. Handelsschule)		
	Matura (z. B. AHS, HTL, HAK)		Fachhochschule, Akademie		
	Akademische Ausbildung (Uni)		Hauptschulabschluss		
	Sonderschulabschluss		Sonstiges		
10.)	Soll Ihr Kind den gleichen Beruf wie Sie erlernen?	Ja		Nein	
11.)	Wie viele minderjährige Kinder bzw. Jugendliche wohnen in Ihrem Haushalt?				
12.)	Sind Sie Alleinerzieher/-in?	Ja		Nein	
13.)	Hat Ihr/e Sohn/Tochter ein eigenes Zimmer?	Ja		Nein	
14.)	Sind Sie insgesamt mit den Räumlichkeiten in Ihrem Haus/Wohnung zufrieden?	Ja		Nein	
15.)	Über welches der hier aufgelisteten Medien verfügt Ihr Haushalt? (auch Mehrfachantworten möglich)				
	Stereo-Anlage mit CD-Player, Kassettendeck oder Schallplatten				
	Fernsehen ohne Telekabelanschluss und ohne Satellitenempfang				
	Fernsehen mit Telekabelanschluss bzw. Satellitenempfang				
	Computer mit Internetzugang				
	Computer ohne Internetzugang				

	Playstation oder andere. Vorrichtungen für elektr. Spiele (PC usw.)	
	keines der genannten Medien	
16.)	Welchen Beruf soll Ihr Sohn/Tochter Ihrer Vorstellung nach ergreifen bzw. erlernen?	
17.)	Ihre Muttersprache:	

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

6.1.4 Genehmigung der Fragebogenuntersuchung

Damit eine Fragebogenerhebung an Oberösterreichischen Hauptschulen bzw. Kooperativen Mittelschulen durchgeführt werden darf, muss zuerst eine schriftliche Genehmigung durch den Landesschulrat eingeholt werden. Anfang April 2010 wurde ein Antrag bei der zuständigen Sachbearbeiterin Fr. Dr. Lang eingebracht. Dem Antrag mussten neben der Methode und der Fragestellung der Untersuchung auch beide Fragebögen (für Eltern und Schüler/-innen) und auch ein Elternbrief beigelegt werden, welcher die Aufgabe hatte, die Eltern über die Exploration zu informieren und mit deren geleisteter Unterschrift ihre freiwillige Teilnahme und die ihrer Kinder zu bestätigen. Dem Antrag wurde am 14. 4. 2010 durch den Landesschulrat für Oberösterreich stattgegeben, sofern folgende Bedingungen eingehalten werden (siehe Anhang):

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Information der Erziehungsberechtigten
- Einhaltung der Datenschutzbestimmungen
- Übermittlung eines Kurzberichtes an den Landesschulrat für Oberösterreich

6.1.5 Durchführung der Fragebogenerhebung

Nachdem die Direktoren/-innen der Schulen NMS-Pregarten I, NMS-Pregarten II, HS-Enns und HS-St. Georgen/Walde ihre Zustimmung zur Erhebung gegeben hatten, teilten die jeweiligen Klassenvorstände den Schülern/-innen die Elterninformationsblätter mit dem Auftrag aus, diese den Eltern zur Kenntnisnahme vorzulegen. Sofern diese keine Einwände gegen die Untersuchung hatten, retournierten sie die Informationsblätter, welche sie mit ihrer Unterschrift versahen. Die Elternbriefe wurden von den zuständigen Klassenvorständen eingesammelt, da sie als Einverständniserklärung zu erachten waren, und entsprechend den Auflagen des Landesschulrates für Oberösterreich durften nur jene Schüler/-innen an der Exploration teilnehmen, deren Eltern sie unterzeichnet hatten.

Alle Lehrer/-innen erwiesen sich als sehr kooperativ und leisteten jede nur vorstellbare Hilfe nicht nur bei der Durchführung der Fragebogenuntersuchungen, sondern auch beim Erledigen der administrativen Formalitäten.

Um die Lehrpersonen ausreichend zu instruieren – dem Verfasser dieser Arbeit war es aus beruflichen Gründen nicht möglich die Fragebogenerhebung persönlich durchzuführen – wurde mit jedem/-er Lehrer/-in ein separater Termin vereinbart, bei welchem ihnen die Beweggründe und die Intention der Befragung erläutert wurden. Des Weiteren wurden der Ablauf und einige Fragen, die möglicherweise den Probanden/-innen bei der Beantwortung Schwierigkeiten bereiten konnten, besprochen.

Die Lehrpersonen führten während der regulären Unterrichtszeit die Art und Weise der Beantwortung der Fragen anhand einiger Beispiele am Fragebogen vor. Zu Beginn wurde den Schülern/-innen mitgeteilt, dass es erwünscht sei, sich im Falle von Unklarheiten bei der Fragestellung an den/die Lehrer/-in zu wenden und nicht an den/die Sitznachbarn/-in, um vorzubeugen, dass abgeschrieben oder die Frage aufgrund des mangelnden Verständnisses unzulänglich beantwortet werde.

Den Teilnehmenden war es möglich die Fragebögen, welche fortlaufend nummeriert wurden (siehe Kapitel 6.1.2), innerhalb von maximal 50 Minuten zu bewältigen. Damit jeder/-e Schüler/-in auch den entsprechenden Elternfragebogen, d. h. mit gleichlautender Nummer bekam, wurde ihnen jener sogleich nach der Abgabe des Schülerfragebogens mit der Bitte überreicht, diesen von den Erziehungsberechtigten ausfüllen zu lassen und innerhalb einer Woche zu retournieren.

Mitte Mai war es möglich, die gesammelten Schüler- und Elternfragebögen abzuholen. Es wurden an die HS-St. Georgen am Walde 50 Fragebogenpaare (Schüler- Elternfragebogen) an zwei 4. Klassen ausgegeben, davon kamen 46 zurück. Als Grund für das Fehlen einiger Bogenpaare wurde angegeben, dass sich 4 Eltern zur Befragung nicht einverstanden erklärten.

Aus der NMS-Pregarten I und II, an welche insgesamt 120 Fragebogenpaare in sechs 4. Klassen verteilt wurden, konnten für die statistische Auswertung 107 herangezogen werden.

Die Lehrerin an der HS-Enns gab für die Exploration von den 80 ausgegebenen Fragebogenpaaren für drei 4. Klassen 63 verwertbare zurück. Für den Ausfall wurden keine Gründe genannt. Die Rücklaufquote betrug insgesamt 216, jedoch wurden lediglich 200 Bögen für die Auswertung herangezogen (siehe Kapitel 7.1).

6.1.6 Dateneingabe und Datenaufbereitung

Nachdem alle Fragebögen eingesammelt worden waren, wurden alle auf Vollständigkeit und Verwertbarkeit, d. h. Eindeutigkeit der angekreuzten Items, Leserlichkeit der Antworten, geprüft, dadurch konnten folgeschwere Fehler bei der Dateneingabe vermieden werden. Für die statistischen Berechnungen wurde das Statistikprogramm PASW Statistics 18 für Windows 7 verwendet.

Die Abkürzung PASW steht für Predictive Analysis SoftWare und ist eine Nachfolgerversion von SPSS. Der Name SPSS stand ursprünglich als Abkürzung für Statistical Package for the Social Sciences (Bamberger 2010, S. 5).

Um die Daten der Schülerfragebögen mit denen der Elternfragebögen in Beziehung setzen zu können, wurden zwei Datendateien angelegt. Für die Darstellung der Daten in Form von Grafiken und Tabellen wurde neben PASW auch das Microsoftprogramm EXCEL verwendet.

6.1.7 Auswahl der Testverfahren

Zur Auswertung der 200 Fragebögen und zur Überprüfung der formulierten Hypothesen (siehe Kapitel 6.1.6) wurden mehrere statistische Testverfahren angewendet.

Für die Fragestellungen wurden Häufigkeitsanalysen, Gruppenvergleiche und Korrelationen gerechnet. Die Häufigkeiten werden in absoluten oder relativen Werten (Prozentwerten) angegeben

Gruppenvergleiche wurden je nach Skalenniveau und nach Überprüfung der Voraussetzungen entweder mit t-Tests (bei Normalverteilung der Daten) oder Mann-Whitney U-Tests durchgeführt. T-Tests vergleichen die Mittelwerte von 2 Gruppen, Mann-Whitney U-Tests die Mediane. Der Median teilt die geordnete Reihe der Messwerte in die oberen und unteren 50 % und ist gegenüber Extremwerten (Ausreißern) stabil. Dadurch ist die Anzahl der Messwerte über und unter dem Median gleich verteilt (Raab-Steiner/Benesch 2010, S. 117 ff).

Bei nominalen Daten werden Gruppenvergleiche mittels χ^2 -Tests durchgeführt, welche die Häufigkeiten, dargestellt in Kreuztabellen, als Grundlage der Berechnungen heranziehen.

Korrelationen messen Zusammenhänge in Form linearer Beziehung zwischen den Variablen. Die Korrelationskoeffizienten geben die Stärke des Zusammenhangs an. Korrelationen geben allerdings keine kausale Richtung des Zusammenhangs an. Auf Grund des Skalenniveaus und der fehlenden Normalverteilung der Daten werden Spearman Korrelationen gerechnet und mit dem Korrelationskoeffizienten rho (r_s) ausgegeben. Zusammenhänge zweier dichotomer Variablen werden mittels Vierfelderkorrelationen gerechnet und mit dem Korrelationskoeffizienten Phi (Φ) ausgegeben.

Statistische Signifikanz wird mit einem Signifikanzniveau von 5 % geprüft, eine in den Sozialwissenschaften übliche Größe. Bei p-Werte kleiner oder gleich 0,05

wird daher statistische Signifikanz, das heißt überzufälliger Zusammenhang oder Unterschied der Variablen angenommen (Bortz 1999, S. 188 ff).

Faktorenanalysen dienen der Dimensionsreduktion (Bortz 1999, S. 497). Bei Fragebögen mit vielen Items werden durch Interkorrelationsmatritzen Items, die miteinander korrelieren, zu eigenen Faktoren zusammengefasst. Dadurch wird die Datenmenge reduziert und Vergleiche können übersichtlicher gestaltet werden.

Eine Suche der Faktoren wurde mittels einer explorativen Hauptkomponentenanalyse nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium (Faktoren mit Eigenwerten größer 1) und mit Varimax-Rotation, welche eine orthogonale (rechtwinkelige) Rotation erlaubt, durchgeführt⁵. Es wurden die Items nach der Größe der Faktorladungen sortiert und Absolutwerte unterdrückt. Werte unter 0,3 wurden nicht angegeben bzw. interpretiert (vgl. Leonhart 2010, S. 220 ff). Weitere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 8.

Die Faktoren mit den einzelnen Variablen und deren Ladungen sind in Tabelle 1 bis 9 dargestellt.

⁵ Für eine Erläuterung des statistisch-mathematischen Hintergrunds wird beispielsweise auf Leonhart (2009) oder Bortz (1999) hingewiesen .

7. Ergebnisse der Untersuchung

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden für diese Untersuchung je 250 Fragebögen, d.h. Schülerfragebögen und Elternfragebögen an vier Schulen in den vierten Klassen verteilt. Von den 250 ausgegebenen Bögen kamen 216 zurück, jedoch mussten 16 Fragebögen (7,4 %) aussortiert werden, da oftmals nicht eindeutig erkennbar war, welche Items angekreuzt wurden oder für die Eingabe der Daten zu wenig ausgefüllt wurde. Ein weiterer Grund für das Ausscheiden von Schülerfragebögen war, dass die Eltern ihre Bögen nicht retourniert hatten. Folglich blieben 200 Fragebogenpaare, die in PASW kodiert werden konnten.

7.1.1 Personenbezogene Merkmale des Schülerfragebogens

Geschlecht der Schüler/-innen

An der Befragung nahmen in etwa gleich viele Mädchen und Burschen teil, nur geringfügig mehr als die Hälfte der teilnehmenden Schüler ist männlichen Geschlechts (siehe Abbildung 2)

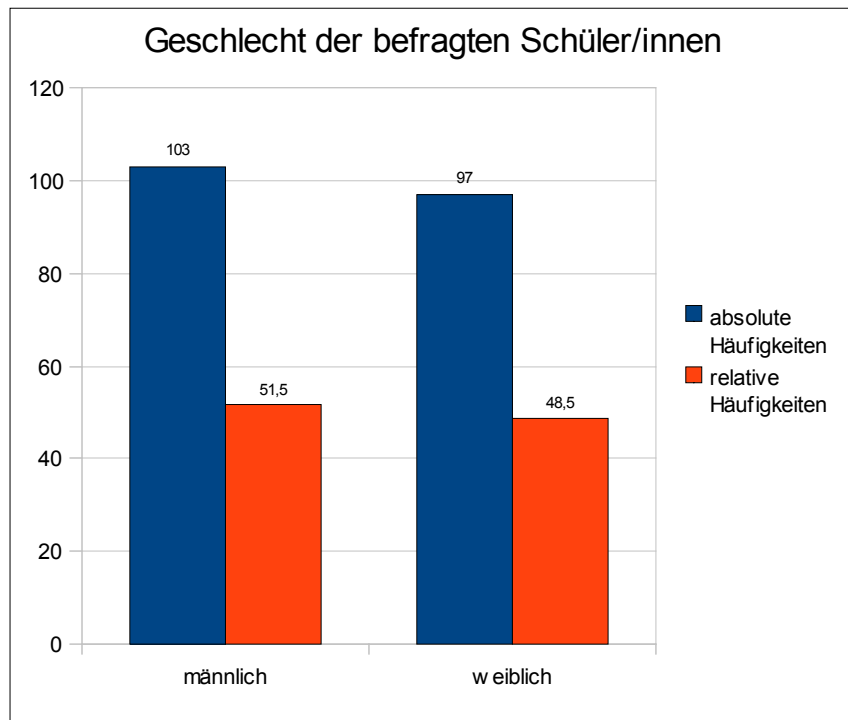


Abbildung 2: Absolute und relative Häufigkeiten der Geschlechtszugehörigkeit.

Lebensalter der Schüler/-innen

Die Schüler/innen sind zwischen 13 und 16 Jahre alt, das Durchschnittsalter beträgt 13,93 Jahre (siehe Abbildung 3). Da die Befragung in den vierten Klassen der Schulen stattfindet, ist das häufigste Alter, sowohl bei den Mädchen als auch bei den Burschen, 14 Jahre. Nur wenige Schülerinnen sind 15 Jahre alt oder älter. In dieser Altersklasse sind die Burschen etwas in der Überzahl.

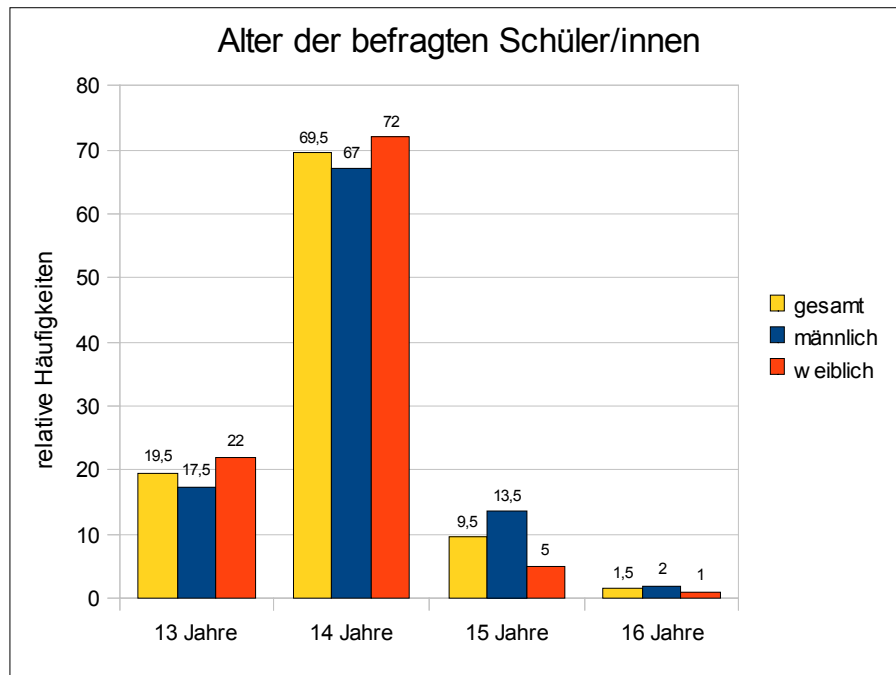


Abbildung 3: Absolute und relative Häufigkeiten des Lebensalters der Schüler/-innen, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

7.1.2 Personenbezogene Merkmale des Elternfragebogens

Geschlecht der Eltern

Bei den Eltern wurde der Fragebogen von weitaus mehr weiblichen Personen ausgefüllt als von männlichen. Mehr als drei Viertel der Fragebögen stammen von den Müttern der befragten Schüler/-innen.

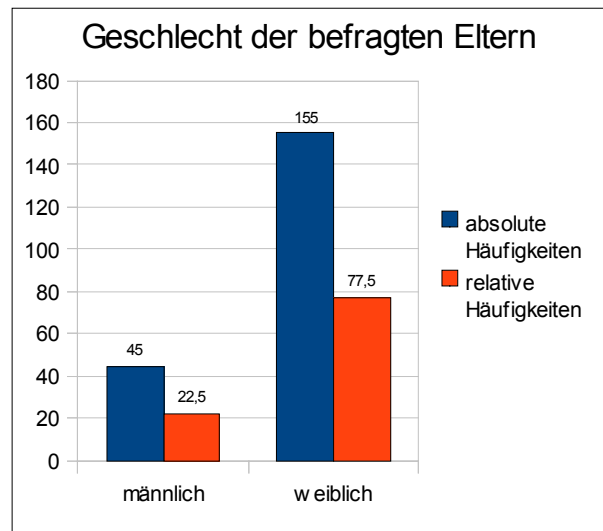


Abbildung 4: Absolute und relative Häufigkeiten des Geschlecht der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer.

Alter der Eltern

Das Lebensalter der teilnehmenden Eltern lag zwischen 31 und 62 Jahren, wobei die meisten Untersuchungsteilnehmer 42 Jahre alt waren.

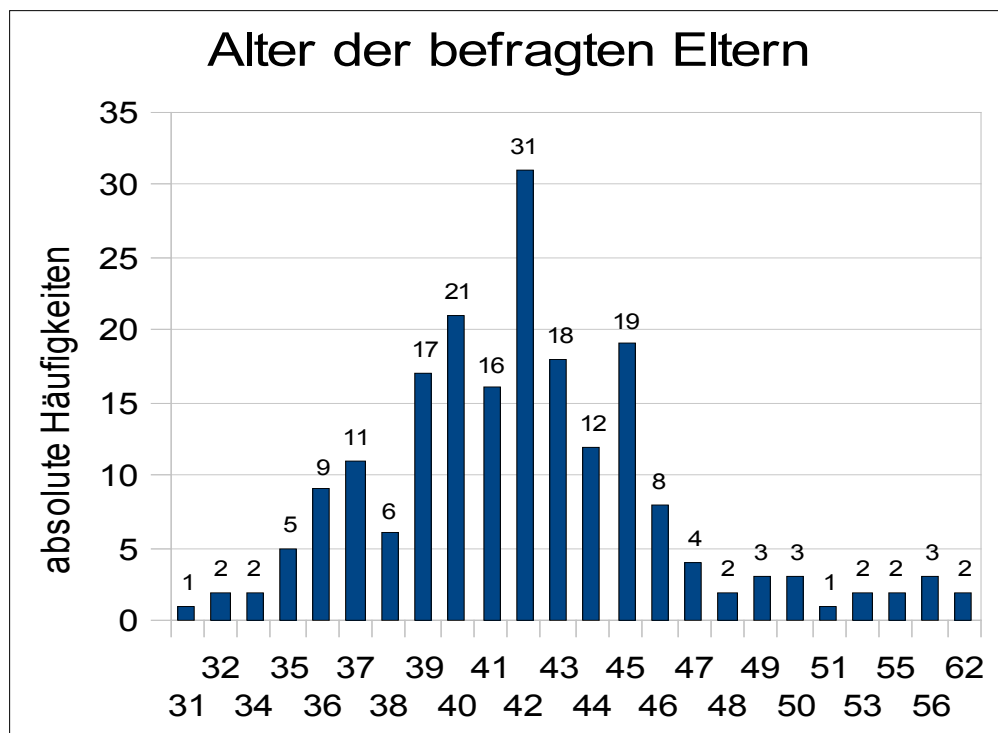


Abbildung 5: Absolute Häufigkeiten des Alters der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer.

Der Mittelwert des Alters für die gesamte Stichprobe der Eltern liegt bei 42 Jahren. Die Väter sind im Durchschnitt 45,5 Jahre, die Mütter 41 Jahre.

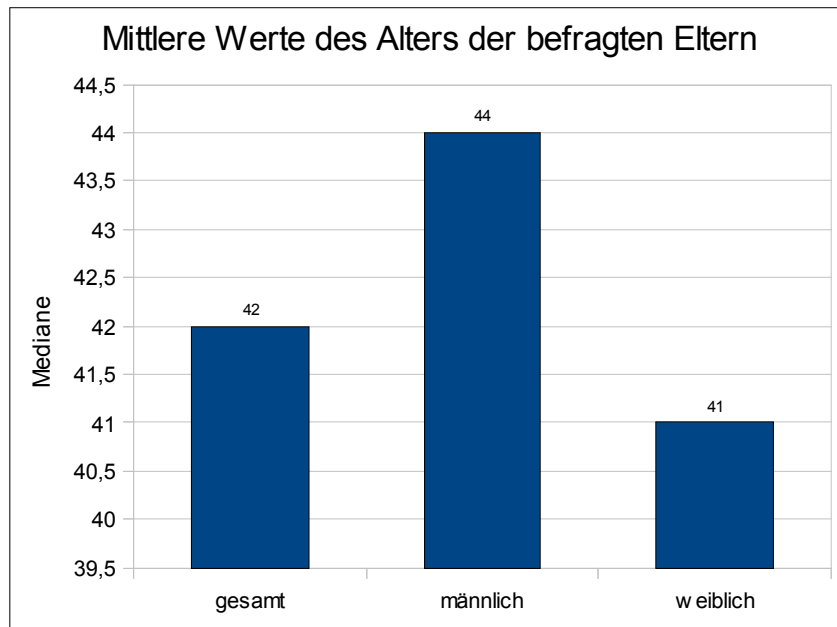


Abbildung 6: Mittelwerte des Alters der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Muttersprache

191 der 200 Eltern geben als Muttersprache Deutsch an (95,5 %), drei Kroatisch und jeweils eine Person Serbisch, Thailändisch, Aramäisch, Arabisch, Rumänisch sowie Albanisch.

Partnerschaft und Alleinerzieher/-innen-Status

Der Großteil der Eltern (87 %) lebt in einer Partnerschaft mit gemeinsamem Wohnsitz, insgesamt 91 % der Männer und 86 % der Frauen. Mütter leben also häufiger alleine als Väter.

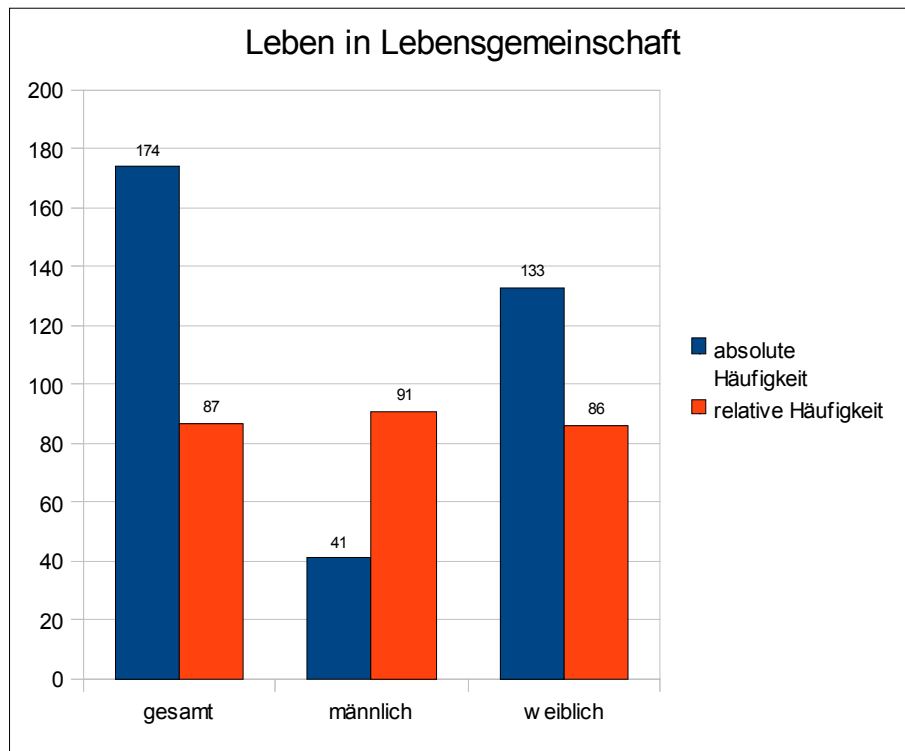


Abbildung 7: Absolute und relative Häufigkeiten von Erziehungsberechtigten in Lebensgemeinschaften getrennt nach dem Geschlecht.

Der Status als Alleinerzieher/-innen deckt sich für die gesamte Stichprobe mit dem Status derjenigen, die sich als alleinstehend bezeichnen.

Teilt man die Stichprobe in Männer und Frauen, sieht man allerdings, dass 9 % der Männer angeben, nicht in einer Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt zu leben, aber 11 % der Meinung sind, Alleinerzieher zu sein. Bei den Frauen deckt sich Alleine leben und Alleinerzieherinnen-Status eher. 14 % geben an ohne Partner zu wohnen, 13,5 % bezeichnen sich als Alleinerzieherinnen.

Anzahl der Kinder im Haushalt

In der Hälfte der befragten Haushalte leben 2 Kinder, dies ist insgesamt die am häufigsten angegebene Familienform, gefolgt von Haushalten mit einem Kind. Viel weniger Familien haben drei Kinder und nur ganz selten kommen Haushalte mit vier oder mehr Kindern vor.

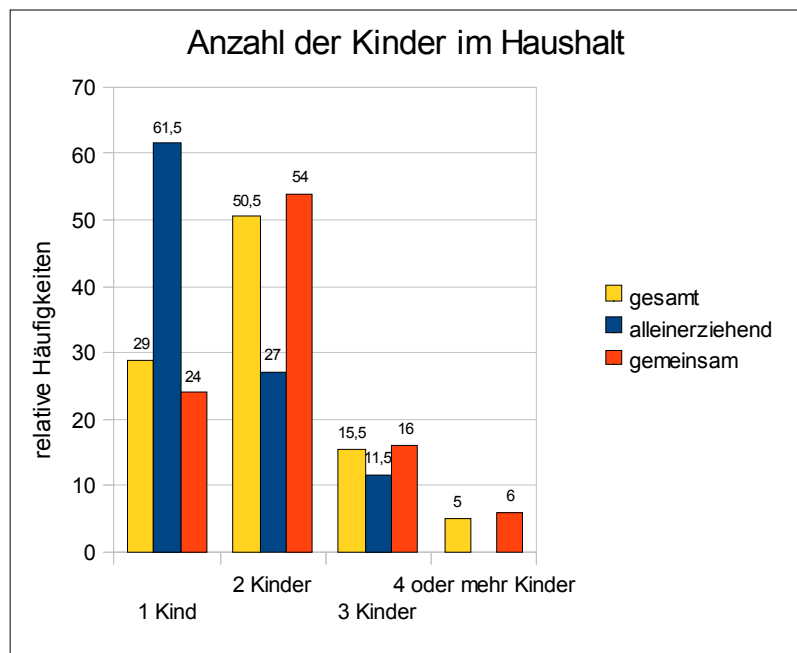


Abbildung 8: Relative Häufigkeiten der Anzahl von minderjährigen Kindern im Haushalt.

Wohnsituation

Fast alle befragten Eltern, gleichermaßen Männer und Frauen, allein Erziehende als auch gemeinsam Erziehende, äußern sich zufrieden mit ihren Räumlichkeiten (93 %) und geben an, dass ihre Kinder ein eigenes Zimmer besitzen (96,5 %).

Schulbildung der Eltern

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern geben für sich und ebenso für ihre Lebenspartner/-innen Lehrabschluss als höchsten Bildungsstatus an. Der zweithäufigste Bildungsabschluss ist der Pflichtschulabschluss, gefolgt von Matura. Seltener vertreten sind mittlerer Abschluss sowie akademische Ausbildung.

Insgesamt 29 Eltern (14,5 %) geben für ihre Lebenspartner/-innen keinen Bildungsstatus an und drei Eltern (1,5 %) machen keine Aussagen über sich selbst.

91,5 % der befragten Eltern sind berufstätig, ebenso wird für 94 % der Lebenspartner/-innen angegeben, im Beruf zu stehen.

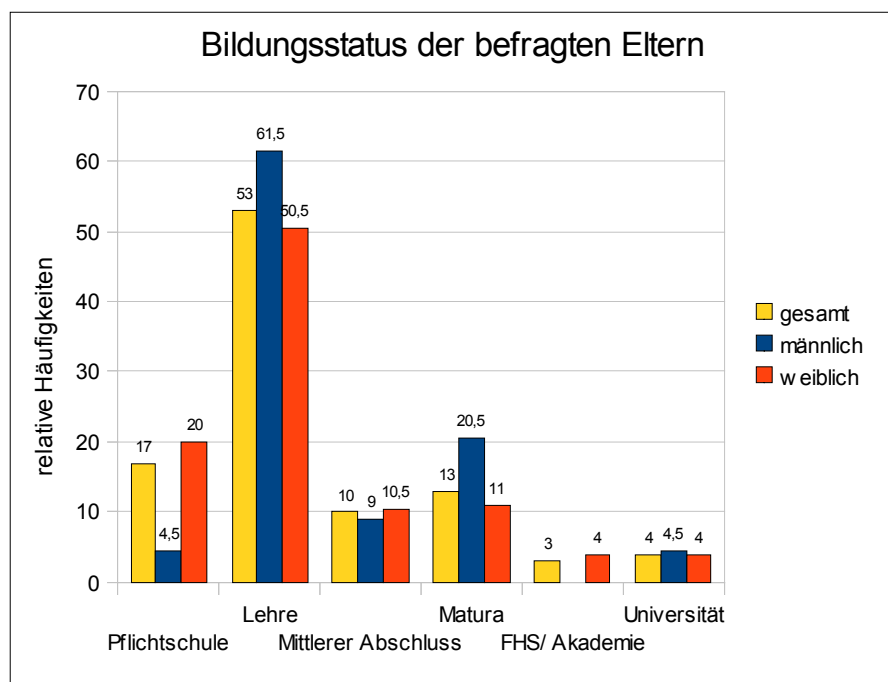


Abbildung 9: Relative Häufigkeiten des Bildungsstatus der befragten Eltern, angegeben in gültigen Prozentwerten (bezogen auf die Gesamtheit der gültigen Antworten), für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Vergleicht man den Bildungsstatus der männlichen und weiblichen Eltern, sieht man, dass Lehrabschluss und Matura von den Vätern häufiger als höchster Bildungsabschluss angegeben wird als von den Müttern. Die weiblichen Eltern sind überrepräsentiert bei Pflichtschulabschluss und bei Fachhochschulabschluss. Dieser Bildungsstatus wird nur von den Müttern angegeben.

Im Vergleich mit den Bildungsdaten der oberösterreichischen Bevölkerung laut Mikrozensus 2008 der Statistik Austria sieht man, dass in der Stichprobe der befragten Eltern Pflichtschulabschluss (insbesondere bei den männlichen Eltern), mittlerer Abschluss und Universitätsabschluss unterrepräsentiert sind, Lehrabschluss hingegen überrepräsentiert (Statistik Austria 2008, S. 1).

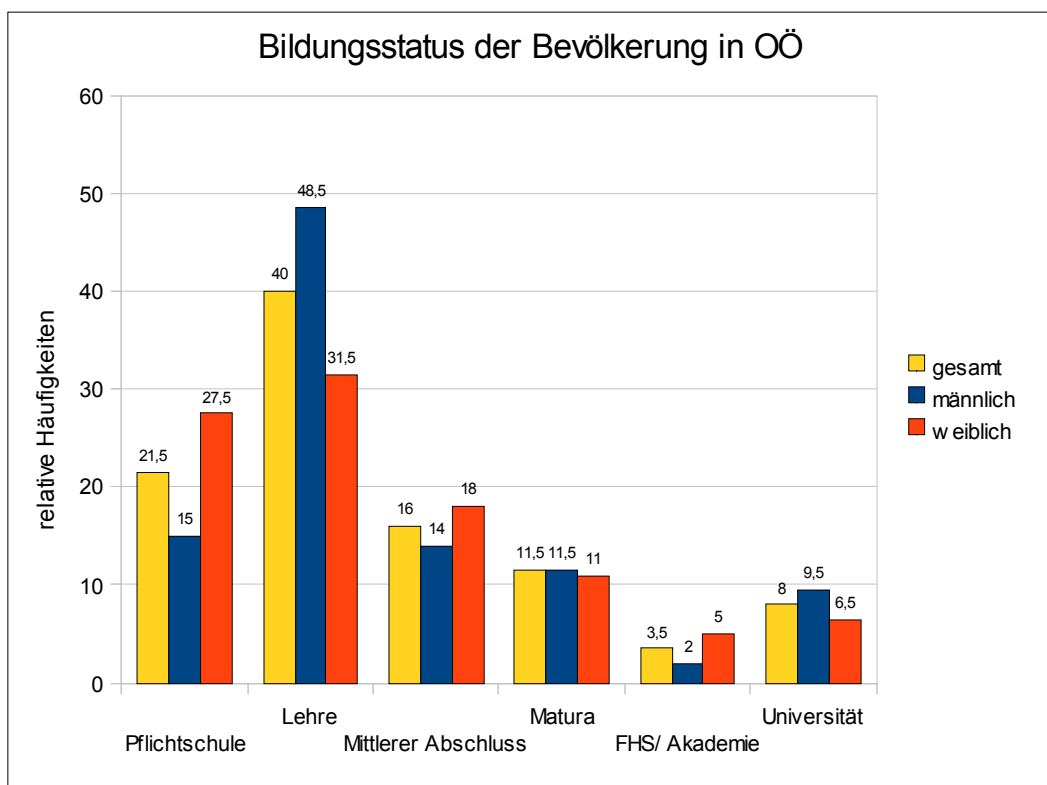


Abbildung 10: Bildungsstatus der Bevölkerung im Alter vom 25 bis 64 Jahren in Oberösterreich.

Medienbesitz in Haushalt und Kinderzimmer

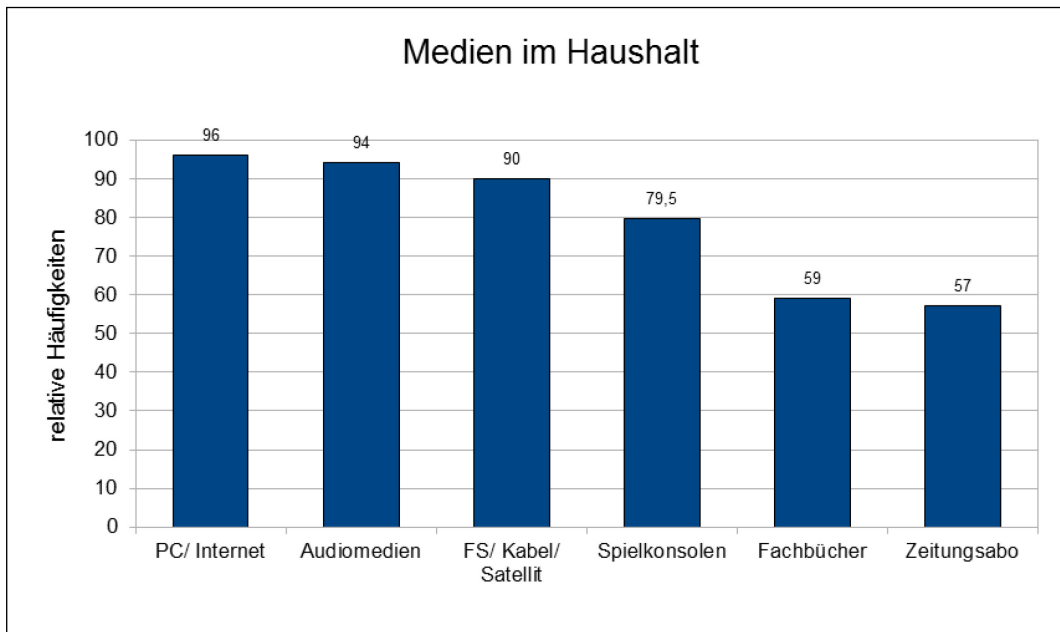


Abbildung 11: Relative Häufigkeiten der Medianausstattung der Haushalte.

Die Haushalte sind gut mit Medien ausgestattet. Am häufigsten ist PC mit Internetanschluss vorhanden, noch vor Audiomedien wie CD-Player, Kassettendeck oder Schallplatten und Fernseher. Fernseher sind fast alle entweder mit Kabel- oder Satellitenanschluss ausgestattet, nur 8,5 % der Eltern geben an, einen Fernsehanschluss ohne zusätzliche Anschlüsse zu haben, ebenso wie nur 2,5 % angeben, einen PC ohne Internet zu besitzen.

Auch Spielkonsolen wie etwa Playstation sind in der Mehrzahl der Haushalte vorhanden. In Bezug auf Printmedien geben 59 % der Kinder an, dass ihre Eltern Fachbücher besitzen und 57 %, dass diese ein Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement haben.

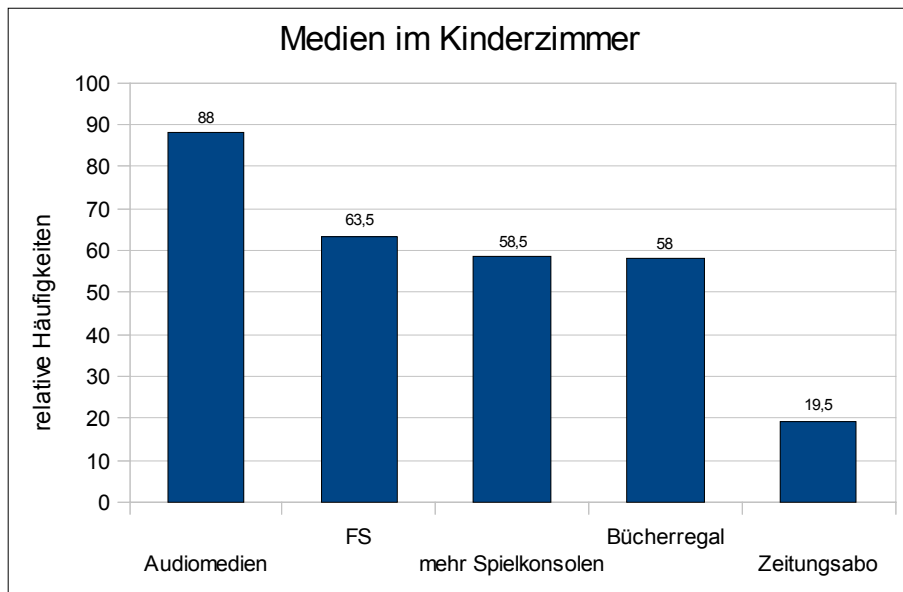


Abbildung 12: Relative Häufigkeiten der Medienausstattung der Kinderzimmer.

Auch die Kinderzimmer sind gut ausgestattet. Immerhin 96,5 % der Kinder haben, laut Angabe ihrer Eltern, ein eigenes Zimmer zur Verfügung. 88 % der befragten Kinder geben an, darin Audiomedien wie Radio oder Stereoanlage zu haben, mehr als zwei Drittel auch einen eigenen Fernseher. Mehr als die Hälfte der Kinder gibt an, mehr Spiele für Spielkonsolen, wie z.B. die Playstation, oder den PC zu besitzen als Bücher, gleich viele haben aber auch ein eigenes Bücherregal. Über ein eigenes Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement verfügt nur ca. ein Fünftel der Kinder.

Unterschiede zeigen sich allerdings zwischen Burschen und Mädchen, und zwar hinsichtlich der Ausstattung mit Fernseher, Bücherregalen und dem Besitz von Konsolenspielen.

Burschen geben signifikant häufiger an, in ihrem Zimmer einen eigenen Fernseher zu haben ($\chi^2 = 4,982$, $p = ,026$) und mehr Konsolenspiele als Bücher zu besitzen ($\chi^2 = 15,578$; $p \leq ,0001$), Mädchen hingegen bevorzugen eigene Bücherregale ($\chi^2 = 20,359$; $p \leq ,0001$). Im Besitz von Audiomedien und Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement sind die Unterschiede nicht signifikant.

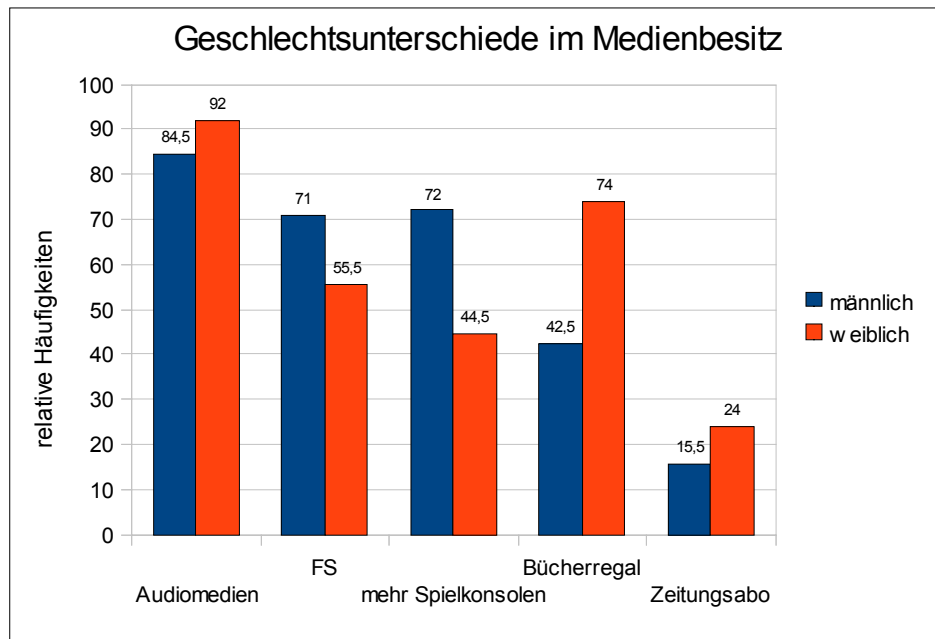


Abbildung 13: Relative Häufigkeiten des Medienbesitzes bezüglich des Geschlechts.

Alle befragten Jugendlichen machen Angaben dazu, wie viele Bücher sie besitzen, auch dazu, wie viele davon englische Bücher sind. Die Angaben über den Buchbesitz rangieren zwischen Null Büchern (6,5 %) und 380 Büchern (0,5 %), bei englischen Büchern zwischen Null (59,5 %) und 200 (0,5 %). Da Kinder, die mehr als 100 Bücher angeben, sehr selten sind (5 %) und bei englischen Büchern nur 3 % mehr als 10 nannten, sind Angaben des Besitzes von 300 oder 380 Büchern ebenso wie von 200 englischen Büchern als Ausreißer zu bewerten. Da die Daten auch laut Kolmogorov-Smirnov Test nicht normalverteilt sind, werden als mittlere Werte des Buchbesitzes der Schüler/-innen die Mediane angegeben.

Die Kinder besitzen durchschnittlich 20 Bücher, wobei diese Zahl auch für die Mädchen zutrifft, sich bei den Burschen allerdings auf durchschnittlich 15 Bücher verringert.

Gar keine Bücher zu haben oder nur eines oder zwei, geben 24 Kinder an (12 %), gleichermaßen 12 Mädchen und 12 Burschen. Ein Viertel der Kinder hat weniger als 5 Bücher zu Hause, immerhin ein Viertel aber auch mehr als 40.

Englische Bücher besitzen nur 81 der 200 Kinder (40 %), nur 20 % haben allerdings mehr als zwei davon.

Ein Zusammenhang zeigt sich auch hinsichtlich des Bildungsstatus der Eltern und dem Besitz von Büchern bei deren Kindern. Je höher der Bildungsstatus der Eltern ist, desto mehr Bücher besitzen die Kinder ($r_s = ,158$; $p = ,027$).

Auch der Besitz eines Bibliotheksausweises kann als Medienbesitz gelten, da er erhöhten Zugang zur Verfügbarkeit von Medien verschafft.

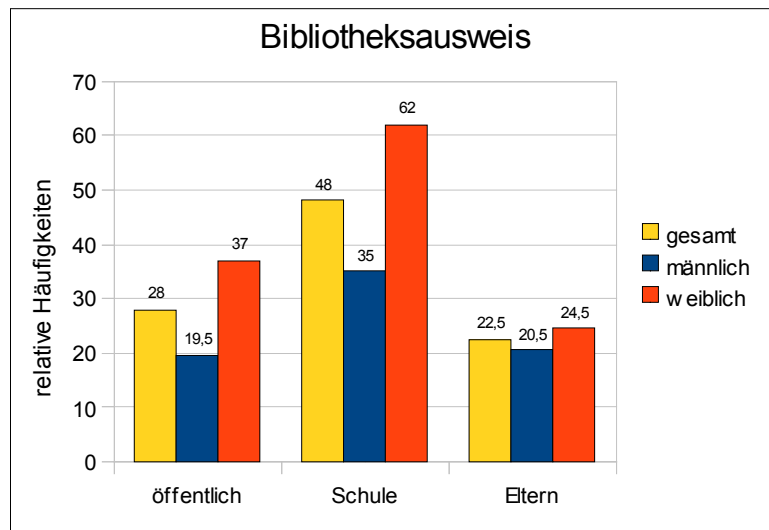


Abbildung 14: Relative Häufigkeiten des Besitzes eines Bibliotheksausweises der Schüler/-innen und Eltern, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern. Öffentliche- und Schulbibliotheksausweise wurden bei den Schüler/-innen getrennt angeführt (öffentlich, Schule).

Mehr als ein Viertel der Kinder besitzt einen öffentlichen Bibliotheksausweis, fast die Hälfte einen für die Schulbibliothek.

Mehr als ein Fünftel der Schüler/-innen geben an, dass ihre Eltern über einen Bibliotheksausweis verfügen.

Mädchen sind signifikant häufiger im Besitz eines Bibliotheksausweises als Burschen, sowohl eines öffentlichen ($\chi^2 = 7,780$; $p = ,005$) als auch für die Schule ($\chi^2 = 14,487$; $p \leq ,0001$).

8. Datenreduktion und Zusammenfassung der Items der Fragebögen zu Faktoren

Der Schüler/-innen Fragebogen besteht aus 84 Items. 30 Items wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sie weder nach inhaltlichen Überlegungen noch nach statistischen Analysen (Faktorladungen mit Werten unter 0,3) einen Beitrag zu den für die Fragestellungen maßgeblichen Faktoren leisten.

Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurden die Faktoren errechnet und nach inhaltlichen Aspekten erfasst.

Bei der Faktorenanalyse wurde folgendermaßen vorgegangen:

Als Methode der Faktorenanalyse wurde die Hauptkomponentenlösung verwendet. Nach Ausgabe des Screeplot und der Kontrolle der Eigenwerte (größer als 1) zeigt sich eine Lösung mit 21 Faktoren mit einer erklärten Varianz von 68,5 %. Nach Eliminierung von insgesamt 20 der 84 Items und erneuter Faktorenanalyse mit 64 Items ergaben sich 11 Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1, die zusammen 63,7 % der Varianz erklären. Da nicht alle dieser 11 Faktoren zielführend sind, und sich nicht jeder dieser Faktoren sinnvoll zuordnen lässt, wurde unter dem SPSS-Menüpunkt Extraktion die Faktorenanzahl 4 voreingestellt, wodurch sich 44,1 % der Varianz erklären. Für die Darstellung und Berechnung der Faktoren werden nur Items verwendet, deren Ladung mehr als 0,3 beträgt.

In Abbildung 15 folgt der Screeplot (siehe auch im Anhang die rotierte Faktorenmatrix mit Varimax Methode), der zur Veranschaulichung des Verlaufs der Eigenwerte dient, welcher als steiler Abhang gesehen werden kann (Faktoren mit Eigenwert > 1), der dann in eine Geröllhalde bei den Faktoren mit Eigenwerten < 1 übergeht. Um über die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren zu entscheiden, werden zwei Geraden verwendet, von denen die erste ziemlich senkrecht fallend den Abhang hinunter geht und die zweite auf der Geröllhalde angelegt wird. Der Schnittpunkt dieser zwei Geraden, er liegt in diesem Fall zwischen viertem und fünftem Faktor, entscheidet, wie viele Faktoren herangezogen werden sollen. Nachdem die Faktoren nach dem Eigenwertkriterium extrahiert wurden, d. h. es liegen nur Eigenwerte über 1 vor,

werden „unökonomische“ Faktoren ausgeschieden, da sie nur wenig Varianz erklären (vgl. Leonhart 2010, S. 226 f).

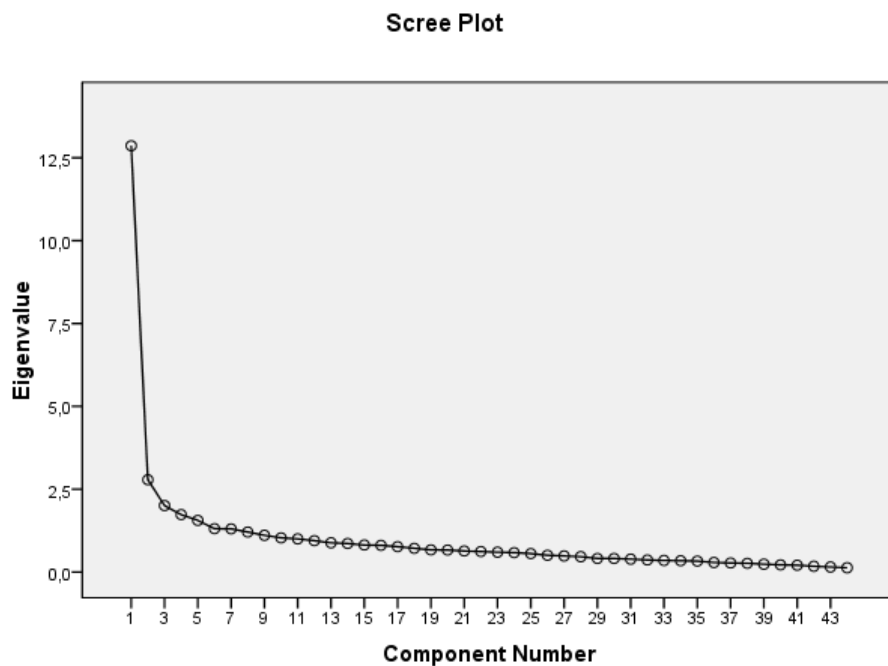


Abbildung 15: Screeplot mit 52 Items, die für die Faktorenanalyse herangezogen wurden.

Für die Darstellung und Berechnung der Faktoren wurden nur Items mit Ladungen größer als 0,3 herangezogen (siehe Tabelle 1 bis 8 und Anhang).

Die Reliabilität des Fragebogens wird mit Cronbachs α geprüft. Für die Gesamtheit der Items der einzelnen Faktoren ($n = 52$) beträgt $\alpha = ,826$. Der Fragebogen verfügt damit über ausreichende Reliabilität.

Die Reliabilitäten der einzelnen Faktoren werden in Tabelle 1 dargestellt:

Faktor/ Anzahl der Items	Reliabilität
Faktor 1/ 30 Items	$\alpha = ,935$
Faktor 2/ 6 Items	$\alpha = ,676$
Faktor 3/ 8 Items	$\alpha = ,662$
Faktor 4/ 8 /Items	$\alpha = ,692$

Tabelle 1: Reliabilitäten der Faktoren (Cronbachs α).

Faktor 1: Leseverhalten

Der Faktor 1, Leseverhalten, beinhaltet Aussagen der Schüler/-innen zur Lesefreude und zur Lesemotivation und setzt sich aus folgenden 30 Items des Schüler/-innenfragebogens mit Faktorladung größer 0,3 zusammen:

Faktor 1: Leseverhalten		
Nr.	Item	Faktorladung der rotierten Komponentenmatrix
9	Lesen gehört zu meinen Lieblingsbetätigungen	,759
43	Filme finde ich spannender als Bücher	-,723
20	Mit meinem Taschengeld kaufe ich auch Bücher	,715
8	In meiner Freizeit lese ich ca. 1 Stunde/Tag	,711
65	Ein Computer in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Leseecke	-,698
4	Ich lese gerne	,694
64	Ein Fernseher in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Leseecke	-,693
22	Lesen ist interessanter als Fernsehen	,668
19	Ich lese nur, weil ich muss	-,665
62	Ich verbringe mit Lesen viel mehr Zeit als mit Fernsehen	,667
63	Ich verbringe mit Lesen mehr Zeit als mit Computerspielen	,625
52	Daheim habe ich eine gemütliche Leseecke	,608
21	Bücher sind mir lieber als Comics	,607
74	Ich besitze mehr PC-/Playstation usw.- Spiele als Bücher	-,603
16	Mit anderen spreche ich lieber über Filme als über das, was ich in Büchern gelesen habe	-,582
29	Bücher mit vielen Bildern sind mir lieber als Bücher, in denen nur Text steht	-,556
41	Romane und Gedichte zu lesen ist Zeitverschwendung	-,548
25	Ich lese auch Bücher, die schwer zu verstehen sind	,462
26	Was ich gelesen habe, geht mir noch lange durch den Kopf	,442
73	Daheim habe ich ein persönliches Bücherregal	,441
24	Ich leihe mir oft Bücher aus einer öffentlichen Bibliothek aus	,407
76	Ich habe ein Lieblings-PC-/Playstation-Spiel	-,391
81	Ich habe einen öffentlichen Bibliotheksausweis	,358
15	Meine Freund/-innen lesen gerne	,353
51	Ich lese Bücher mit mehr als 100 Seiten	,352

50	Zu besonderen Anlässen schenke ich gerne Bücher	,325
18	Ich lese meist nur den Anfang und das Ende eines Buches	-,325
39	Mit dem Computer kann man genauso gut lernen, wie mit Büchern	-,320
75	Ich habe ein Lieblingsbuch	,316
42	Im Deutschunterricht wird zu viel gelesen	-,304

Tabelle 2: Ladungen (Korrelationen nach rotierter Komponentenmatrix) der einzelnen Items, die zum Faktor 1 zusammengefasst wurden.

Mediane und mittlere Quartile der Gesamtheit der Items des Faktors 1						
Faktor 1	gesamt		männlich		weiblich	
30 Items	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %
	2,82	2,44-3,15	3,05	2,74-3,24	2,56	2,06-2,91

Tabelle 3: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 1, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Die Jugendlichen bewerten ihre Lesemotivation im Durchschnitt mit einem Median von 2,8. Betrachtet man die Skalierung der Items von 1 = stimme ganz zu, 2 = stimme eher zu, 3 = lehne eher ab, 4 = lehne ganz ab, so sieht man, dass die Lesefreude eher nicht so deutlich ausgeprägt ist.

Für 50 % der Schüler/-innen liegen die Werte zwischen 2,44 und 3,15, jeweils 25 % liegen darüber oder darunter.

Hoch signifikante Unterschiede im Leseverhalten zeigen sich in Bezug auf die Geschlechter. Mädchen geben eine deutlich höhere Lesemotivation an als die Burschen (Mann-Whitney U = 2581; $p \leq ,0001$). Als abhängige Variable wurde der Faktor 1 verwendet.

Ein zwar signifikanter, allerdings kleiner Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und dem Leseverhalten der Kinder ($r_s = -,173$; $p = ,015$). Je höher der Bildungsstatus der Eltern, desto lieber beschäftigen sich deren Kinder

mit Lesen. Dieser Zusammenhang zeigt sich allerdings nicht mit dem Faktor 2, den über das Lesen hinausgehenden Beschäftigungen ($r_s = -,031$ $p = ,670$).

Am höchsten auf Faktor 1 lädt die Aussage „Lesen gehört zu meinen Lieblingsbeschäftigungen“. Dieser Aussage stimmen etwa 10 % der befragten Schüler/innen vollkommen zu, fast die Hälfte (47,5 %) lehnt sie ganz ab.

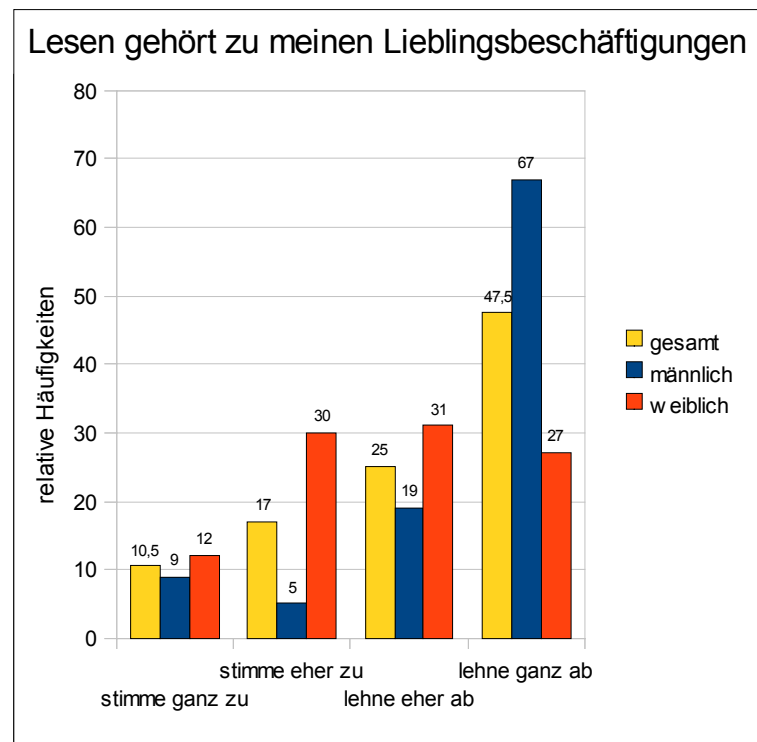


Abbildung 16: Relative Häufigkeiten der Antworten der Schüler/-innen auf die Aussage „Lesen gehört zu meinen Lieblingsbeschäftigungen“, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen zeigen sich dahingehend, dass Lesen häufiger von Mädchen als Lieblingsbeschäftigung angegeben wird als von Burschen (Mann-Whitney $U = 2,695$; $p \leq ,0001$).

Trotz der geringeren Ladung auf Faktor 1 ist als Hauptitem des Faktors 1 die Aussage „Ich lese gerne“ anzusehen, da dies eine direkte Aussage der Schüler/-innen zu ihrer Lesefreudigkeit ist.

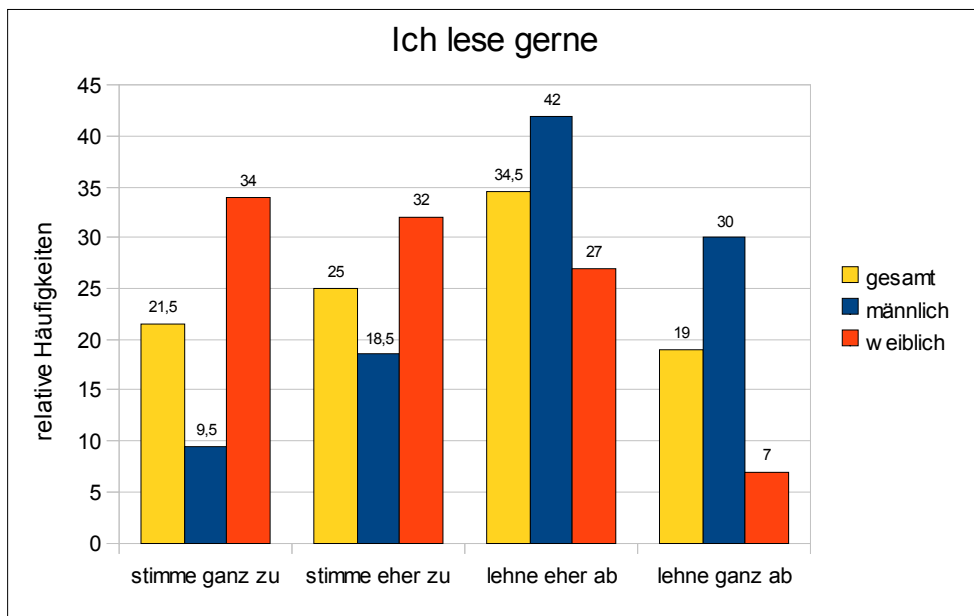


Abbildung 17: Relative Häufigkeiten der Antworten der Schüler/-innen auf die Aussage „Ich lese gern“, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Insgesamt 46,5 % der Jugendlichen stimmen dieser Aussage mehr oder weniger zu, 53,5 % lehnen sie mehr oder weniger ab (Median = 3; mittlere 50 % zwischen 2 und 3).

Hier zeigen sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen noch deutlicher und hoch signifikant (Mann-Whitney $U = 2,695$; $p \leq ,0001$). Geben 66 % der Mädchen an, gerne zu lesen, so sind es bei den Burschen nur 28 %. Immerhin 30 % der Burschen lehnen die Aussage „Ich lese gerne“ ganz ab, bei den Mädchen sind dies nur 7 %.

Zusammenhänge zeigen sich auch hier wieder mit dem Bildungsstatus der Eltern ($r_s = -,176$; $p = ,013$). Je höher der Bildungsstatus der Eltern, desto mehr stimmen die Jugendlichen der Aussage zu, dass sie gerne lesen.

Faktor 2: Beschäftigung mit Literatur

Der Faktor 2, Beschäftigung mit Literatur, beinhaltet Aussagen der Schüler/-innen, die über übliches Leseverhalten hinausgehende literarische

Auseinandersetzung beschreiben. Faktor 2 setzt sich aus folgenden 6 Items des Fragebogens mit Faktorladung größer 0,3 zusammen:

Faktor 2: Beschäftigung mit Literatur		
Nr.	Item	Faktorladung der rotierten Komponentenmatrix
37	Es ist notwendig, nach der Pflichtschule noch Bücher zu lesen	,555
14	Über meine Lesestücke halte ich Referate	,478
27	Ich lese auch gerne Bücher und Zeitschriften in englischer Sprache	,426
47	Ich lese Bücher, weil sie mir empfohlen wurden	,393
49	Ich lese Zeitschriften	,385
61	Ich kann mir vorstellen, einmal ein/e Schriftsteller/-in zu werden	,317

Tabelle 4: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 2, Literarische Tätigkeiten, zusammengefasst wurden.

Mediane und mittlere Quartile der Gesamtheit der Items des Faktors 2						
Faktor 2	Gesamt		männlich		weiblich	
6 Items	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %
	3,00	3	,17	2,675	2,83	7

Tabelle 5: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 2, Beschäftigung mit Literatur für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Beim Faktor 2 zeigen sich fast die gleichen Werte wie bei Faktor 1, dem Leseverhalten. Für den Faktor 2 liegt der Median bei 3,0 und die mittleren 50 % der Schüler/-innen verteilen sich zwischen 2,5 und 3,33.

Die Mädchen zeigen in Bezug auf literarische Beschäftigungen, die über das Lesen hinaus gehen, deutlich mehr Engagement als die Burschen (Mann-Whitney $U = 3578$; $p = ,001$). Die abhängige Variable ist der Faktor 2.

Faktor 3: Leseverhalten in Familie und Freundeskreis

Der Faktor 3, Leseverhalten in Familie und Freundeskreis, beinhaltet Aussagen der Schüler/-innen, die die Beschäftigung mit Lesen und Literatur im Kontext der Familie beschreiben. Faktor 3 setzt sich aus folgenden 8 Items des Fragebogens mit Faktorladung größer 0,3 zusammen:

Faktor 3: Leseverhalten in Familie und Freundeskreis		
Nr.	Item	Faktorladung der rotierten Komponentenmatrix
56	In meiner Familie wird viel gelesen	,514
13	Meine Lesestücke bespreche ich mit meinen Freunden/-innen	,450
58	Meine Eltern lesen Romane	,443
12	Meine Lesestücke erzähle ich meinen Eltern	,435
11	Ich lese gerne jemandem vor	,390
10	Im Kleinkindalter hat man mir vorgelesen	,365
59	Meine Eltern gehen mit mir Bücher einkaufen	,357
57	Meine Eltern lesen Tageszeitungen	,317

Tabelle 6: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 3, Leseverhalten in Familie und Freundeskreis, zusammengefasst wurden.

Faktor 3: Mediane und mittlere Quartile der Gesamtheit der Items des Faktors 3						
Faktor 3	Gesamt		männlich		weiblich	
8 Items	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %
	2,63	2,25-3,00	2,42	2,17-2,67	2,25	1,92-2,54

Tabelle 7: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 3, Lesemotivationsförderung durch die Familie für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Auch wenn die Unterschiede in diesem Faktor zwischen den Mädchen und den Burschen nicht so deutlich sind, sind sie doch signifikant (Mann-Whitney U = 3775; $p = ,003$).

Faktor 4: Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht

Der Faktor 4, Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht, beinhaltet Aussagen der Schüler/-innen, die die Beschäftigung mit Lesen und Literatur im Kontext der Schule beschreiben. Faktor 4 setzt sich aus folgenden 8 Items des Fragebogens mit Faktorladung größer 0,3 zusammen:

Faktor 4: Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht		
Nr.	Item	Faktorladung der rotierten Komponentenmatrix
34	Ich bin mit meinem Deutschbuch in der Schule zufrieden	,653
28	Der/die Lehrer/-in motiviert mich zum Lesen	,575
45	Mit meinem/-r Deutschlehrer/-in verstehe ich mich gut	,539
35	Ich glaube, dass die Deutschstunde wichtig ist	,498
67	Der/die Lehrer/-in erzählt uns etwas aus neuen Büchern	,461
80	In der Schule haben wir eine eigene Schülerzeitung	,449
38	In der Deutschstunde wird viel gelesen	,423
66	Ich arbeite bei der Erstellung einer Schülerzeitung mit	,407

Tabelle 8: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 4, Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht, zusammengefasst wurden.

Faktor 4: Mediane und mittlere Quartile der Gesamtheit der Items des Faktors 4						
Faktor	gesamt		männlich		weiblich	
4	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %	Median	mittlere 50 %
	2,13	1,88-2,38	2,25	1,88-2,38	2,13	1,75-2,38

Tabelle 9: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 4, Lesemotivationsförderung durch die Schule für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Bei Lesen im Kontext der Schule zeigt sich der Unterschied zwischen den Mädchen und den Burschen so gering, dass er nicht signifikant ist (Mann-Whitney $U = 4360,50$; $p = ,119$). Mädchen und Burschen zeigen sich also gleichermaßen zufrieden mit ihrem Deutschunterricht.

9. Beantwortung der Fragestellungen

9.1 Gibt es Zusammenhänge zwischen Ausstattung mit Printmedien und Ausstattung mit Neuen Medien?

Beim Audiomedienbesitz der Kinder zeigen sich keine Zusammenhänge mit anderem Medienbesitz, weder bei den Kindern noch bei den Eltern.

Zusammenhänge zeigen sich innerhalb der anderen Mediengruppen, so z.B. bei den Screenmedien. Kinder, die angeben einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer zu haben, geben auch häufiger an, mehr Konsolenspiele als Bücher zu besitzen. Diese Aussagen korrelieren negativ mit der Angabe der Eltern, im Haushalt Konsolenspiele zu besitzen (siehe Abb. 11 und Abb. 12).

Die wenigen Kinder, deren Eltern angeben, einen Fernseher ohne zusätzliche Anschlüsse zu besitzen, sind auch diejenigen Kinder, die häufiger einen öffentlichen Bibliotheksausweis besitzen ($\Phi = ,150$; $p = ,034$).

Ebenso zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Gruppen der Screenmedien und der Printmedien. So haben Kinder mit eigenem Fernseher im Zimmer seltener ein eigenes Bücherregal, ebenso wie diejenigen Kinder, die angeben mehr Konsolenspiele als Bücher zu besitzen. Bevorzugter Konsolenspielebesitz korreliert auch signifikant negativ mit eigenem Bücherbesitz und dem Bücherbesitz der Eltern sowie dem Besitz eines Bibliotheksausweises.

Innerhalb der Gruppe der Printmedien zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Besitz von Büchern allgemein und dem von englischen Büchern, sowie dem Besitz eines eigenen Bücherregals. Besitzen Kinder auch englische Bücher, haben sie und ihre Eltern auch häufiger einen Bibliotheksausweis und ein Zeitschriften- oder Zeitungsabo.

Ein Zeitschriftenabonnement haben vor allem jene Kinder, deren Eltern Fachbücher sowie auch ein Zeitschriftenabonnement besitzen. Diese Kinder haben auch häufiger einen öffentlichen Bibliotheksausweis und englische Bücher.

	englische Bücher	Bücher- regal	Abo	Schulbibli- othek	Öff. Bib- liothek	Audio- Medien	eigener FS	Mehr PC-Spiele
Bücher	$r_s = ,415^*$	$r_s = ,343^*$	$r_s = ,037$	$r_s = ,028$	$r_s = ,084$	$r_s = -,032$	$r_s = -,089$	$r_s = -,315^*$
Englische Bücher		$r_s = ,277^*$	$r_s = ,157$	$r_s = ,136$	$r_s = ,213$	$r_s = -,060$	$r_s = -,147$	$r_s = -,334^*$
Abo		$\Phi = ,035$		$\Phi = ,007$	$\Phi = ,227^*$	$\Phi = 0,129$	$\Phi = ,006$	$\Phi = ,005$
AudioMedi- en		$\Phi = ,122$	$\Phi = -,129$	$\Phi = ,047$	$\Phi = ,059$		$\Phi = ,040$	$\Phi = -,061$
Eigener FS		$\Phi = -,203$	$\Phi = ,006$	$\Phi = -,124$	$\Phi = -,013$	$\Phi = ,040$		$\Phi = ,205$
Mehr PC- Spiele		$\Phi = -,408^*$	$\Phi = ,005$	$\Phi = -,206$	$\Phi = -,175$			

*Tabelle 10: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Ausstattung mit Neuen Medien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman, Φ gibt den Kontingenzkoeffizienten (Zusammenhangsmaß für nominale dichotome Daten) der Vierfelderkorrelationen an; r_s den Koeffizienten der Spearman Korrelation nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni. Hier ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00135$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

9.2 Gibt es Zusammenhänge zwischen Ausstattung mit Medien und Nutzung der Medien?

Die Ausstattung an Printmedien wird erhoben durch die Anzahl der Bücher in deutscher und englischer Sprache, die die Kinder angeben zu besitzen, durch ein eigenes Zeitschriften- oder Zeitungsabonnement, den Besitz eines öffentlichen- und Schulbibliotheksausweises sowie ein eigenes Bücherregal. Die Nutzung der Printmedien wird erhoben durch die Faktoren 1 und 2, sowie die Antworten auf die Aussage „Ich lese gerne“.

Ausstattung mit und Nutzung von Printmedien: Bücher			
	Ich lese gerne	Faktor 1	Faktor2
Bücher	,371*	,384*	,319*
Englische Bücher	,304*	,418*	,381*
Bücherregal	,476*	,581*	,429*
Abonnement	,009	,065	,078
Öff. Bibliotheksausweis	,245*	,380*	,230*
Schulbibliotheksausweis	,146	,193	,084
Radio/ Stereoanlage	,046	,078	,170
Eigener Fernseher	-,720	-,165	-0,05
Mehr PC Spiele als Bücher	-,488*	-,593*	-,369*

*Tabelle 11: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Nutzung von Printmedien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00185$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

Es zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Printmedien und dem Besitz an Büchern, eines eigenen Bücherregals sowie eines Bibliotheksausweises. Ebenso zeigt sich, dass Kinder, die Printmedien nutzen,

eher keinen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer haben und weniger PC-Spiele als Bücher besitzen.

Ausstattung mit und Nutzung von Printmedien: Zeitungen und Zeitschriften		
	Ich lese Zeitungen	Ich lese Zeitschriften
Zeitschriftenabonnement	,117	,131
Zeitschriftenabonnement - Eltern	,075	,140
Öffentl. Bibliotheksausweis	,045	,137
Schulbibliotheksausweis	-,123	-,003
Bibliotheksausweis - Eltern	-,076	-,052

*Tabelle 12: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Nutzung von Printmedien in Bezug auf Zeitungen und Zeitschriften. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,005$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

In Bezug auf das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften zeigen sich folgende Zusammenhänge mit dem Besitz dieser Medien:

Kinder, die angeben, häufiger Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen, geben nicht unbedingt auch häufiger an, selber ein Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement zu besitzen. Allerdings zeigt sich ein keiner, nicht signifikanter Zusammenhang des Lesens von Zeitschriften mit einem Abonnement der Eltern.

Die Ausstattung an Screenmedien wird erhoben durch den Besitz eines eigenen Fernsehers im Zimmer, die Nutzung kann nur indirekt erhoben werden, indem die Fragen 16, 22, 55, 62 und 64 eventuell Aufschluss über Vorlieben in Bezug auf Fernsehen geben.

Ausstattung mit und Nutzung von Screenmedien: Fernsehen		
Nr.	Item	FS im eigenen Zimmer
16	Ich spreche lieber über Filme als über Bücher	,088
22	Lesen ist interessanter als Fernsehen	-,170
55	Ich kann lesen, wenn der Fernseher läuft	,097
62	Ich verbringe mit Lesen mehr Zeit als mit Fernsehen	-,155
64	Ein Fernseher im Zimmer ist mir lieber als eine Lesecke	,348*

*Tabelle 13: Korrelationen der Ausstattung mit Screenmedien und der Nutzung von Screenmedien in Bezug auf Fernsehen. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,01$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

Es zeigen sich Zusammenhänge insofern, als die Kinder, die angeben einen eigenen Fernseher zu besitzen, signifikant häufiger angeben, dass sie lieber einen Fernseher in ihrem Zimmer haben als eine Lesecke und weniger oft, dass sie Lesen interessanter als Fernsehen finden, dass sie mehr Zeit mit Lesen als mit Fernsehen verbringen.

Keine Zusammenhänge dieser Aussagen zeigen sich mit dem Familienbesitz eines Fernsehers.

In Bezug auf PC und PC-Spiele werden die Antworten zu den Aussagen 39, 46, 63, 65 und 76 als Aussagen zur Nutzung des PCs gewertet und die Ausstattung mit der Aussage „Ich besitze mehr Computerspiele als Bücher“ gleichgesetzt.

Ausstattung mit und Nutzung von Screenmedien: Computerspiele		
Nr.	Item	Mehr Computerspiele als Bücher
39	Mit dem PC kann man genauso gut lernen wie mit Büchern	,232*
46	Ich erledige viele Aufgaben mit dem Computer	,194*
63	Ich verbringe mit Lesen mehr Zeit als mit Computerspielen	-,452*
65	Ein Computer im Zimmer ist mir lieber als eine Leseecke	,526*
76	Ich habe ein Lieblings PC-Spiel	,358*

*Tabelle 14: Korrelationen der Ausstattung mit Screenmedien und der Nutzung von Screenmedien in Bezug auf Computerspiele. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,01$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Besitz von Computerspielen und den Aussagen der Kinder dahingehend, dass Kinder, welche angeben mehr Computerspiele als Bücher zu haben, auch häufiger der Meinung sind, dass man mit dem Computer genauso gut lernen kann wie mit Büchern sowie, dass sie viele Aufgaben mit dem Computer erledigen und ihnen ein Computer im eigenen Zimmer lieber ist als eine Leseecke. Weniger oft geben sie an, dass sie mehr Zeit mit Lesen als mit Computer spielen verbringen.

Auch hier zeigen sich keine Zusammenhänge dieser Aussagen mit dem Familienbesitz eines Computers oder einer Playstation.

In Bezug auf Audiomedien gibt es kaum Daten zu verwerten. Zwischen den Antworten auf die Aussage „Wenn ich lese, höre ich gleichzeitig Musik“ und dem Besitz von Audiomedien, sowohl in der Familie als auch im eigenen Zimmer, gibt es keine Zusammenhänge.

9.3 Gibt es Zusammenhänge zwischen Nutzung von Printmedien und Nutzung von Neuen Medien?

Die Nutzung der Printmedien wird durch Antworten zur Aussage „Ich lese gerne“ sowie die Faktoren 1 und 2 erhoben. Über die Verwendung der Neuen Medien geben die Items 16 und 64 in Bezug auf die Fernsehnutzung, die Items 39, 46, 74 und 76 in Bezug auf die PC Nutzung Aufschluss.

Nutzung von Printmedien und Nutzung von Neuen Medien			
Item	Ich lese gerne	Faktor 1	Faktor2
Ich spreche lieber über Filme als über Bücher	-,337*	-,455*	-,151
Ein Fernseher im Zimmer ist mir lieber als eine Lesecke	-,516*	-,687*	-,403*
Mit dem PC kann man genauso gut lernen wie mit Büchern	-,177	-,408*	-,181
Ich erledige viele Aufgaben mit dem Computer	-,071	-,265*	-,300*
Ein Computer im Zimmer ist mir lieber als eine Lesecke	-,505*	-,692*	-,430*
Ich habe mehr Computerspiele als Bücher	-,488*	-,593*	-,360*
Ich habe ein Lieblings PC-Spiel	-,264*	-,338*	-,160

*Tabelle 15: Korrelationen der Nutzung von Printmedien und der Nutzung von Neuen Medien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00238$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant.*

Es zeigt sich ganz deutlich, dass die Nutzung von Printmedien und die Nutzung der neuen Medien in negativem Zusammenhang stehen. Das bedeutet: Jugendliche, die angeben gerne zu lesen und Printmedien intensiv zu nutzen, nutzen nach ihren Aussagen weniger die Screenmedien Fernsehen und Computer. Das betrifft allerdings nicht den Zusammenhang zwischen „gerne lesen“ und „den Computer für Aufgaben zu benutzen“.

10. Zusammenfassung, Interpretation der Untersuchungsergebnisse und Resümee

In diesem Kapitel werden zuerst die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Abschnitte zusammengefasst. Danach werden die Hypothesen beantwortet, die Ergebnisse mit Bezug auf den theoretischen Rahmen diskutiert und erläutert, für wen diese Arbeit von Bedeutung sein kann.

In dieser Arbeit wurde untersucht, ob multimediale Unterhaltung, wie Fernseher, Internet, Computer und Spielkonsolen eine Konkurrenz oder Ergänzung zu Printmedien, wie Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und Comic darstellen. Das wurde durch eine Fragebogenerhebung untersucht. Der Titel dieser Arbeit lautet: Printmedien und multimediale Unterhaltung: Konkurrenz oder Ergänzung? Um diese Frage durch eine empirische Arbeit beantworten zu können, wurde die Arbeit in zwei Teile aufgeteilt. Der erste Teil der Arbeit setzt sich theoretisch mit Multimedia, Lesen und Leseverhalten auseinander. Es wurden Begriffe erläutert und Quellen zum Thema Lesen und Leseverhalten in Konkurrenz zu Computer und Internet vorgestellt. Im zweiten Teil der Arbeit wurden die empirische Methode beschrieben und die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert.

Der theoretische Bezugsrahmen wurde in vier Kapitel gegliedert. Im ersten Abschnitt (Kapitel 2) wurden Theorien über Lesen und das Leseverhalten vorgestellt. Es wurde herausgearbeitet, welche Ursachen für das unterschiedliche Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen verantwortlich sind. In diesem Zusammenhang hat nur das Lesen von Printmedien, wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics interessiert. Das Lesen von Internetplattformen, Spielanleitungen usw. wurde nicht berücksichtigt. Zentral in diesem Kapitel ist es gewesen, zu ergründen, wie in unserer computerisierten Gesellschaft mit Texten umgegangen wird. Insgesamt wurde dieses Kapitel in drei Unterkapitel aufgeteilt. Im ersten Unterkapitel (2.1) wurden die Printmedien beschrieben. In diesem Kapitel ist es wichtig gewesen, darzustellen, welche verschiedenen Formen (Bücher, Zeitschriften, Comics) es heute gibt, wie deren geschichtliche

Entwicklung gewesen ist und welche Funktion (Wissens-, Informationsträger) sie haben. Eine wichtige Erkenntnis ist hier gewesen, dass es heute Bücher und Zeitschriften nicht nur in gedruckter Form gibt, sondern auch digital (CD-Rom, DVD, E-Book) (vgl. Kübler 2010b, S. 43). Hier zeigen sich laut Groeben (2004, S. 17) geschlechtsspezifische Unterschiede. Frauen bevorzugen Printmedien und Männer Bildschirm-Medien.

Zeitungen und Zeitschriften gibt es zu verschiedenen Themen (Film/Fernsehen, Comics/Witze, Rätsel, Meldungen aus aller Welt, Sport, Anzeigen, Politik usw.). Laut Meyen (2010b, S. 362) ist der Anteil an jüngeren Leser/-innen von Zeitungen und Zeitschriften im Vergleich zu früher gesunken. Als drittes Printmedium wurden Comics beschrieben. Sie bestehen aus einer Folge von Bildern und Text (Wermke et al. 2005, S. 190). Laut Parzer (2000, S. 72) bevorzugen viele Jugendliche Comics gegenüber Büchern. Danach wurde in Kapitel 2.2. die Kulturtechnik Lesen beschrieben und allgemeine Voraussetzungen für das Lesen (Kap. 2.3.) angeführt. Lesen hat mehrere Funktionen: Informationsbeschaffung, Unterhaltung, der Entwicklung der Fantasie, der Stärkung von Sensibilität usw. (vgl. Rupp/Heyer/Bonholt 2004, S. 95). Seit längerer Zeit beschränkt sich das Lesen nicht mehr auf Printmedien. Informationen werden auch über Bildschirme transportiert (Filmtitel, Teletext usw.). Das letzte Ziel des Lesenlernens ist es, dass der Mensch den Sinn eines gelesenen Textes erfassen kann (Böhm 2005, S. 410). Wenn jemand einen Text verstehen möchte, muss er lesekompetent sein. Was wird darunter verstanden? Die wichtigsten Ergebnisse, die herausgearbeitet wurden, werden hier kurz zusammengefasst: Allgemein kann folgendes gesagt werden: Kompetenzen beschreiben das Potenzial, das eine Person unter besten Bedingungen entfalten kann (vgl. Groeben 2006, S. 13). Heute wird unter Lesekompetenz verstanden, dass literarische Texte und Informationstexte rezipiert und verstanden werden können (Groeben 2004, S. 14f). Mit anderen Worten: Die Fähigkeit „einem Text die wesentlichen Informationen zu entnehmen“ (Fritz 1989, S. 78) wird als Lesekompetenz bezeichnet.

Das wichtigste Unterkapitel in diesem Abschnitt befasste sich mit der Frage, was unter Leseverhalten zu verstehen ist. Es wurde auch diskutiert, ob Lesen für

Jugendliche heute noch interessant ist und folgende Fragen beantwortet: Wodurch wird das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflusst? Welche möglichen Ursachen für Leselust und Lesefrust kommen in Frage?

Zum Leseverhalten zählen die Lesedauer und Lesehäufigkeit. Es spielen auch die Art und die Motive des Lesens eine Rolle. Das heißt, dass das Leseverhalten sich durch Beantwortung der Fragen ergibt, wie oft gelesen wird, zu welchem Zweck bzw. warum gelesen wird und ob es als Haupt- oder Nebenbeschäftigung dient.

Um zu erfahren, wie viele Menschen oft lesen (täglich oder mehrmals pro Woche ein Buch) wurde ein Beitrag von Kübler (2010b, S. 48f) herangezogen. Dieser zeigt, dass ca. ein Drittel der Bevölkerung zu den Viellesern zählt, ein Drittel zumindest einmal pro Woche liest und ein Drittel nie zu einem Buch greift. Außerdem hält Kübler fest, dass nicht nur die Bildung, sondern auch die Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Bildung und kulturelle Motivation für das Leseverhalten ausschlaggebend sind (Kübler 2010b, S. 49). Wie sich diese Unterschiede zeigen, erklärt Kübler nicht. Untersuchungen der Stiftung Lesen (1990 und 1994) und der Beitrag von Kübler (2010b, S. 48) zeigen, dass nach wie vor gleich oft und gerne gelesen wird.

Das dritte Kapitel wurde in drei Unterkapitel unterteilt. Im ersten Unterkapitel (Kap. 3.1.) wurden die verschiedenen Formen von multimedialer Unterhaltung (Fernseher, Computer, Internet, Spielkonsolen) beschrieben. Es wurde herausgearbeitet, welche Fähigkeiten für den Umgang mit diesen Medien notwendig sind (Kap. 3.2.) und wie mit den multimedialen Medien umgegangen wird (Kap. 3.3.). Dieses Kapitel befasste sich mit den Neuen Medien, deren Nutzung und Attraktivität und möglichen Gefahren.

Hüther (2010a, S. 346) führt als Kennzeichen der Neuen Medien Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Vernetzung und Interaktivität an. Laut Swertz (2008, S. 205) ist das gemeinsame Merkmal dieser Medien die Computertechnologie. Heute zählen der Fernsehapparat, Spielkonsolen, Computer, Internet, Notebook, Handy usw. zur multimedialen Unterhaltung. In diesem Kapitel wurden der Fernseher, die Spielkonsolen, der Computer und das Internet in ihrer Funktionsweise und ihrer Bedeutung vorgestellt. In Kapitel 3.2 wurde beschrieben, welche Fähigkeiten vorhanden sein müssen, um mit den

multimedialen Geräten umgehen zu können. Diese werden hier nochmals kurz beschrieben. Die Fähigkeiten, die notwendig sind, damit jemand in einer multimedialen Gesellschaft handeln kann, werden unter dem Begriff Medienkompetenz zusammengefasst.

Groebe (2004, S. 19) unterscheidet verschiedene Teilkomponenten, die bei der Medienkompetenz wichtig sind: „die Dimensionen des Medienwissens/Medialitätsbewusstseins, der medienspezifischen Rezeptionsmuster, der medienbezogenen Genuss- und Kritikfähigkeit, der Selektion/Kombination von Mediennutzung und der (produktiven) Partizipationsmuster sowie Anschlusskommunikationen“ (a.a.O., S. 20). Wichtig ist laut Schorb (2010a, S. 241), dass die Kinder und Jugendlichen verantwortungsvoll mit den Medien umgehen.

Im letzten Abschnitt von Kapitel drei (Kap. 3.3.) wurde herausgearbeitet, ob der Umgang mit multimedialer Unterhaltung als Bereicherung oder Gefahr gesehen wird. Darüber gibt es verschiedene Ansichten. Schmerl (2010a, b), Kübler (2010a, b) und Schell (2010) argumentieren in ihren Werken, dass viele Untersuchungen zeigen, dass der Umgang mit multimedialer Unterhaltung geschlechtsspezifisch unterschiedlich ist und dass Bildung und Schichtzugehörigkeit eine Rolle spielen.

Früh und Wunsch (2010, S. 424ff) behaupten, dass zwei Medienwirkungsbereiche aus Sicht der Pädagogen besonders interessant sind: Gewalt und Realitätsvermittlung. Alle Medien tragen zur Sozialisation bei. Nicht intentionale Medienerziehung erfolgt über Film, Werbung usw. Dabei werden nicht nur Informationen vermittelt, sondern auch Einstellungen, Vorurteile und Urteile (vgl. Schorb 2010a, S. 242). Laut Hickethier (2010, S. 95) beeinflusst Fernsehen das Weltbild von Menschen sehr. Besonders betroffen davon sind Jugendliche und Kinder. Laut Hickethier (2010, S. 95) und Früh/Wunsch (2010, S. 426) werden im Fernsehen Sachverhalte und Lebenserfahrungen banalisiert und trivialer dargestellt, als sie es sind. Darin sehen die Autoren eine Gefahr.

Untersuchungen darüber, wie gezeigte Gewalt sich auswirkt, sind nicht einheitlich. Schmerl (2010a, S. 133) behauptet, dass es nicht so ist, dass Kinder, die Gewaltszenen im Fernseher sehen, automatisch zu Gewalt neigen. Mehr

Einfluss darauf, wie ein Kind reagiert, hat laut Schmerl (vgl., a.a.O.) das Erziehungsklima. Gewaltdarstellungen können nicht nur Gewalt, sondern z.B. Angst auslösen. Frauen reagieren eher mit Angst (vgl. a.a.O.). Etwas andere Ergebnisse zeigen sich bei Untersuchungen zu Ego-Shooter-Spielen. Diese haben laut Theunert (2010, S. 142) gezeigt, dass „dadurch militärische Orientierungen und Waffenfetischismus zumindest Bestärkung erfahren“ (a.a.O., S. 142). Darin sieht er eine Gefahr.

Laut einigen Autor/-innen gibt es auch positive Effekte der „Neuen“ Medien. Wermke (2010, S. 400) hält fest, dass die neuen Medien eine Bereicherung für den Unterricht sind (vgl. auch Schorb 2010a, S. 242) wie z.B. intentionale Erziehung von Medien, digitale Speichermedien von Karten über Dias und Filme, Schulfernsehen usw.).

Das heißt, dass die Autor/-innen schon Gefahren im multimedialen Bereich/bei der Nutzung von multimedialen Geräten sehen, aber auch Möglichkeiten.

Im vierten Kapitel wurden Untersuchungen über den Zusammenhang von Leseverhalten und dem Konsum von multimedialer Unterhaltung von Schüler/-innen vorgestellt. Zuerst wurden Ergebnisse über das Leseverhalten und den Konsum von multimedialer Unterhaltung von Schüler/-innen (4.1.1), danach (4.1.2) Untersuchungsergebnisse zur multimedialen Nutzung vorgestellt. Im dritten Abschnitt (4.2.) wurden Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen dem Konsum von multimedialer Unterhaltung und dem Leseverhalten dargestellt. Im Unterkapitel 4.1.2 wurden insgesamt drei Autor/-innen (Theunert, Pieper, Schell) herangezogen, um herauszuarbeiten, wie das Konsumverhalten von multimedialer Unterhaltung bei Hauptschüler/-innen aussieht. Wichtige Aspekte aus diesem Kapitel werden bei der Beantwortung der Hypothesen wieder aufgenommen, damit überprüft werden kann, ob die vorliegende Untersuchung zu gleichen Ergebnissen gelangt ist, wie frühere.

Im zweiten großen Teil erfolgte die Darstellung der Forschungsmethode und der empirischen Untersuchung. Die Untersuchung wurde mit Fragebögen an vier Schulen in den vierten Klassen durchgeführt. Insgesamt wurden je 200 Schüler-

und 200 Elternfragebögen ausgewertet. Hier sollen nun die Hypothesen, die in Kapitel 6.1.1 angeführt sind, mit Bezug auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung beantwortet werden. Insgesamt wurden elf Hypothesen aufgestellt.

Hypothese 1: Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und der Ausstattung mit Medien.

In Bezug auf Medienbesitz zeigen sich keine Unterschiede zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und der Ausstattung mit Medien im Haushalt. Der Bildungsstatus hat keine Auswirkungen darauf, welche Medien in den Haushalten vorhanden sind.

Unterschiede zeigen sich allerdings in Bezug auf die Medienausstattung der Kinderzimmer. Je höher der Bildungsstatus der Eltern ist, desto mehr Bücher besitzen die Kinder. Dies zeigt sich vor allem deutlich ab Maturaniveau der Eltern sowohl für deutschsprachige Bücher ($\chi^2 = 13,657$; $p = ,018$) als auch für englische ($\chi^2 = 13,830$; $p = ,017$).

Hypothese 2: Es bestehen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf die Ausstattung mit Medien.

Die Alternativhypothese kann verworfen werden. Zwischen Burschen und Mädchen zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die Ausstattung mit Medien, und zwar hinsichtlich der Ausstattung mit Fernseher, Bücherregalen und dem Besitz von Konsolenspielen. So geben Burschen signifikant häufiger an, in ihrem Zimmer einen eigenen Fernseher zu haben (Mann-Whitney $U = 4236,0$; $p = ,026$) und mehr Konsolenspiele als Bücher zu besitzen (Mann-Whitney $U = 3621,0$; $p \leq ,0001$), Mädchen hingegen bevorzugen eigene Bücherregale (Mann-Whitney $U = 3421,5$; $p \leq ,0001$). Im Besitz von Audiomedien und Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement sind die Unterschiede nicht signifikant (Mann-Whitney $U = 4631,5$; $p = ,114$ bzw. Mann-Whitney $U = 4587,0$; $p = ,146$). Einen

signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied im Besitz von Audiomedien und Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement zeigte die Untersuchung nicht.

Die Kinder besitzen durchschnittlich 20 Bücher, wobei diese Zahl auch für die Mädchen zutrifft, sich bei den Burschen allerdings auf durchschnittlich 15 Bücher verringert. Diese Unterschiede sind statistisch allerdings nicht signifikant.

Signifikante Unterschiede zeigen sich allerdings in Bezug auf den Besitz von englischen Büchern dahingehend, dass Mädchen häufiger angeben englische Bücher zu besitzen als die Burschen (Mann-Whitney $U = 4099,5$; $p = ,014$).

Mädchen sind auch signifikant häufiger im Besitz eines Bibliotheksausweises als Burschen, sowohl eines öffentlichen ($c = ,193$; $p = ,005$) als auch eines Schulbibliotheksausweises ($c = ,260$; $p \leq ,0001$).

Hypothese 3: Es bestehen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf die Nutzung der verschiedenen Medien.

Parzer (vgl. 2000, S. 217) belegte, dass es Unterschiede bei den Geschlechtern gibt: Knaben beschäftigen sich laut Parzer öfter und intensiver mit dem Computer und mit elektronischen Spielen als Mädchen. Bofinger hat 2010 die Freizeitprioritäten von Jugendlichen zwischen 10 und 17 Jahren untersucht. Im Medienverhalten zeigt sich laut der Untersuchung von Bofinger ein geschlechtsspezifischer Unterschied. Er hat festgestellt, dass nur 7 % der Mädchen, aber 34 % der Jungen „Medien- und Actionsfreaks“ (Bofinger 2010, S. 107) sind. Das heißt, dass Jungen zu über 30 % Medien und Action mögen, aber nur ca. ein Drittel der Mädchen diese Unterhaltung mag. Zum Spielen nutzen beide Geschlechter den Computer. Die Burschen spielen aber öfter und länger als Mädchen (a.a.O., S. 199).

In Bezug auf die Nutzung verschiedener Medien (außer Printmedien: siehe Leseverhalten: Hypothese 6) zeigen sich auch in der vorliegenden Arbeit deutliche Unterschiede zwischen den Burschen und Mädchen. Burschen geben signifikant häufiger als Mädchen an lieber über Filme als über Bücher zu

sprechen, sowie, dass sie in ihrem Zimmer einen Fernseher oder Computer gegenüber einer Leseecke bevorzugen. Mädchen wiederum finden Lesen interessanter als Fernsehen und verbringen damit auch mehr Zeit als mit Fernschauen oder Computer spielen. In Bezug auf die Nutzung des PCs als Arbeitsgerät zeigen sich keine Unterschiede (siehe Tabelle 15).

Hypothese 4: Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und der Nutzung der verschiedenen Medien durch ihre Kinder.

Hypothese 4 konnte nicht bestätigt werden. In dieser Hypothese wird von einem positiven Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und der Nutzung von multimedialen Geräten ausgegangen. Es wird angenommen, dass Kinder, deren Eltern einen höheren Ausbildungsgrad haben, Neue Medien öfter nutzen als Kinder, deren Eltern einen niedrigen Ausbildungsgrad haben. Die Untersuchung zeigt, dass keine Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Verhalten gegenüber den verschiedenen Medien bestehen (siehe Tabelle 15).

In der Nutzung der Medien durch die Kinder (außer Printmedien: siehe Leseverhalten Hypothese 5) zeigen sich keine Unterschiede in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern, mit einer Ausnahme: Je niedriger das Ausbildungsniveau der Eltern ist, umso weniger stimmen die Kinder der Aussage zu, dass man mit dem Computer genauso gut lernen kann wie mit Büchern.

Hypothese 5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Leseverhalten ihrer Kinder.

In Hypothese 5 wurde ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Eltern und dem Leseverhalten von ihren Kindern behauptet. Zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und dem Leseverhalten der Kinder ($r = -,173$; $p = ,015$) zeigt sich ein zwar signifikanter, allerdings kleiner Zusammenhang. Je höher der Bildungsstatus der Eltern, desto lieber beschäftigen sich deren Kinder mit Lesen.

Dieser Zusammenhang zeigt sich allerdings nicht mit dem Faktor 2, der literarischen Beschäftigung der Kinder ($r = -,031$ $p = ,670$).

Je höher der Bildungsstatus der Eltern ist, desto mehr stimmen die Jugendlichen der Aussage zu, dass sie gerne lesen ($r = -,176$; $p = ,013$).

Ein Blick in die Literatur zeigt ähnliche Ergebnisse. Je höher die Bildung und das Familieneinkommen sind, desto höher ist die Buchnutzungsfrequenz stellen Pieper et al. (2004, S. 9) fest. Die Untersuchung von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) belegt, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten ein unterschiedliches Leseverhalten zeigen. Das wird auf buchbezogene Merkmale und allgemeine familiären Kommunikationsverhalten zurückgeführt. Ein wichtiger Teil der Lesebereitschaft hängt von der sozialen Interaktion innerhalb der Familie ab und diese differiert schichtspezifisch (zit. n. Meyer 2009, S. 22). 1989 stellte Fritz (S. 140, 143) in einer Untersuchung, die sie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt hat, fest, dass mit höherer Bildung die Fernsehnutzungsdauer und -häufigkeit abnimmt und die Buchnutzung (Dauer und Häufigkeit des Lesens) mit der Bildung zunimmt. Vielleicht sind das die Gründe, warum Kinder, deren Eltern einen höheren Ausbildungsgrad haben, lieber lesen. Das heißt, dass die Kinder lieber lesen, weil die Eltern auch mehr und öfter lesen und einen größeren Buchbestand zuhause haben, als Eltern mit einem niedrigen Ausbildungsgrad.

Hypothese 6: Es bestehen Unterschiede im Leseverhalten zwischen Knaben und Mädchen.

In Bezug auf die Geschlechter zeigen sich hochsignifikante Unterschiede im Leseverhalten. Mädchen geben eine deutlich höhere Lesemotivation an als die Burschen (Mann-Whitney $U = 2,506E3$; $p < ,0001$). In Bezug auf die Aussage „ich lese gern“ zeigen sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen noch deutlicher und hochsignifikant (Mann-Whitney $U = 2,695$; $p < ,0001$). Geben 66 % der Mädchen an, gerne zu lesen, so sind es bei den Burschen nur 28

%. Immerhin 30 % der Burschen lehnen die Aussage „ich lese gern“ ganz ab, bei den Mädchen sind dies nur 7 %.

Auch in Bezug auf literarische Beschäftigung zeigen die Mädchen deutlich mehr Engagement als die Burschen (Mann-Whitney U = 4,100E3; $p \leq ,0001$). Indirekt bestätigen diese Ergebnisse die Aussagen von Groeben und Schmerl. Groeben (2004, S. 17) führt an, dass Frauen Printmedien und Männer Bildschirm-Medien bevorzugen. Groeben (2004, S. 16) konstatiert, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Rezeptionsverhalten schon früh zeigen. Wenn man von dieser Annahme ausgeht, kann behauptet werden, dass die Aussagen durch die Untersuchung bestätigt werden konnten. Laut Schmerl (2010a, S. 128) ist das Rezeptionsverhalten zwischen Männer und Frauen aber nicht so unterschiedlich wie innerhalb der Gruppe der Frauen (a.a.O.). Diese Unterschiede sind laut den Ergebnissen nach Schmerl von der Bildung, dem Alter usw. abhängig (a.a.O.).

Hypothese 7: Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Ausstattung mit Printmedien und der Ausstattung mit Neuen Medien.

Beim Audiomedienbesitz zeigt die Auswertung keine Zusammenhänge mit anderem Medienbesitz, weder bei den Kindern noch bei den Eltern.

Zusammenhänge zeigen andere Mediengruppen, z.B. bei den Screenmedien. Kinder, die einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer haben, geben auch öfter an, dass sie mehr Konsolenspiele als Bücher besitzen. Ebenso zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Gruppen der Screenmedien und der Printmedien. Kinder, die in ihrem Zimmer einen eigenen Fernseher haben, besitzen seltener ein eigenes Bücherregal. Kinder, die mehrere Konsolenspiele besitzen, besitzen weniger Bücher und auch deren Eltern haben weniger Bücher. Der Besitz von mehreren Konsolenspielen korreliert auch negativ mit dem Besitz eines Bibliotheksausweises. Das heißt, dass ein negativer Zusammenhang besteht zwischen dem Besitz von Printmedien und anderen Medien, wie z.B. Fernseher und Konsolenspiele.

Hypothese 8: Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Ausstattung mit Medien und dem Verhalten der Schüler/innen diesen Medien gegenüber.

Es zeigen sich hochsignifikante Zusammenhänge zwischen der Nutzung der Printmedien und dem Besitz an Büchern, eines eigenen Bücherregals sowie eines Bibliotheksausweises. Ebenso zeigt sich, dass Kinder, die Printmedien nutzen, eher keinen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer haben und weniger PC-Spiele als Bücher besitzen.

Es zeigen sich Zusammenhänge insofern, als die Kinder, die angeben einen eigenen Fernseher zu besitzen, häufiger angeben, dass sie lieber einen Fernseher in ihrem Zimmer haben als eine Leseecke und weniger oft, dass sie Lesen interessanter als Fernsehen finden, dass sie mehr Zeit mit Lesen als mit Fernsehen verbringen. Keine Zusammenhänge dieser Aussagen zeigen sich mit dem Familienbesitz eines Fernsehers.

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Besitz von Computerspielen und den Aussagen der Kinder dahingehend, dass Kinder, die angeben mehr Computerspiele als Bücher zu haben auch häufiger der Meinung sind, dass man mit dem Computer genauso gut lernen kann wie mit Büchern sowie, dass sie viele Aufgaben mit dem Computer erledigen und ihnen ein Computer im eigenen Zimmer lieber ist als eine Leseecke. Weniger oft geben sie an, dass sie mehr Zeit mit lesen als mit Computer spielen verbringen.

Zu ähnlichen Ergebnissen ist Parzer zehn Jahre davor gekommen. Sie stellt fest, dass die häufige Verwendung des Computers in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit einer geringen Lesemotivation und Leseintensität steht (vgl. Parzer 2000, S. 153, S. 162). Parzer (2000, S. 165) hat festgestellt, dass Jugendliche, die einen eigenen Computer besitzen, deutlicher weniger motiviert sind zu lesen, als jene, die keinen Computer in ihrem Zimmer haben.

Auch hier zeigen sich keine Zusammenhänge dieser Aussagen mit dem Familienbesitz eines Computers oder einer Playstation.

Es zeigt sich ganz deutlich, dass Nutzung von Printmedien und Nutzung der neuen Medien in negativem Zusammenhang stehen. Das bedeutet: Jugendliche, die angeben gerne zu lesen und Printmedien intensiv zu nutzen, nutzen nach ihren Aussagen weniger die Screenmedien Fernsehen und Computer. Das betrifft allerdings nicht den Zusammenhang zwischen „gerne lesen“ und „den Computer für Aufgaben“ zu benutzen.

Kinder, die angeben, öfter Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen, geben nicht unbedingt häufiger an, selber eine Zeitung oder Zeitschrift abonniert zu haben. Allerdings besteht ein Zusammenhang des Lesens von Zeitschriften der Kinder mit einem Abonnement der Eltern. Das bedeutet, dass Kinder öfter Periodika lesen, wenn die Eltern durch ein Abonnement Vorbilder sind oder weil ihnen Zeitungen und Zeitschriften zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse zeigen also, dass Kinder, die Computerspiele besitzen weniger gerne lesen. Ob sie über Computerspiele verfügen, weil sie nicht so gerne lesen oder umgekehrt nicht lesen, weil sie Computerspiele besitzen, kann nicht gesagt werden. Dazu müsste eine weitere Befragung bzw. ein Interview durchgeführt werden.

Hypothese 9 lautet: Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Leseverhalten der Schüler/innen und ihrem Verhalten gegenüber Neuen Medien.

Die Befragung hat ganz deutlich gezeigt, dass die Nutzung von Printmedien und die Nutzung der Neuen Medien in negativem Zusammenhang stehen. Das heißt, dass Jugendliche, die angeben, gerne zu lesen und Printmedien intensiv zu nutzen, ihren Aussagen nach die Screenmedien Fernsehen und Computer weniger nutzen.

Parzer (vgl. 2000, S. 153ff) stellt umgekehrt fest, dass Jugendliche, die sich viel mit Computern beschäftigen, sich weniger mit Printmedien befassen. Sie kann mit ihrer Untersuchung keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Fernsehkonsum und der Lesemotivation und Leseintensität der Jugendlichen nachweisen, aber dass Computer und Online-Dienste die

Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Schüler/-innen negativ beeinflussen (a.a.O., S. 216). Die Untersuchungen zeigen, dass Vielfernseher/-innen wirklich wenig lesen, dass aber Menschen, die viel lesen, auch andere Medien (TV, Internet usw.) oft benutzen, um sich z.B. zu informieren. Ihre Untersuchung zeigt, dass Menschen, die wenig leseemotiviert sind, das Fernsehen bevorzugen. Laut der Untersuchung von Parzer (2000, S. 160f), die sie mit Hauptschüler/-innen in Wien durchgeführt hat, ist die liebste Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen Sport, gefolgt von Lesen mit 17 %, EDV (7 %) und Fernsehen, Musikkonsum und elektronische Spielen mit maximal jeweils 5 %. Die Ergebnisse von Parzer konnten bestätigt werden. Nicht davon betroffen ist der Zusammenhang zwischen „gerne lesen“ und „den Computer für Aufgaben zu benutzen“. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Lesemotivation von Schülern, die angeben, dass sie den Computer öfter für Aufgaben verwenden, nicht beeinflusst wird.

Für die Hypothesen 10 und 11 werden zusätzlich Unterschiede in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern und zwischen Knaben und Mädchen untersucht

Hypothese 10 lautet: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Leseverhalten der Schüler/-innen und dem Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis.

Dass Zusammenhänge zwischen Leseverhalten der Schüler/-innen und dem Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis bestehen, konnte durch die Befragung bestätigt werden.

Auch wenn die Unterschiede in diesem Faktor zwischen den Mädchen und den Burschen nicht so deutlich sind, sind sie doch signifikant (Mann-Whitney U = 3775; $p = ,003$).

Zwischen dem Leseverhalten der Schüler/innen (Faktor 1) und dem Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis (Faktor 3) bestehen hochsignifikante positive Zusammenhänge (Pearson rho = ,533, $p \leq ,0001$).

Diese Zusammenhänge bleiben auch bei getrennter Berechnung der Korrelationen für Burschen (Pearson rho = ,531, $p \leq ,0001$) und Mädchen (Pearson rho = ,509, $p \leq ,0001$) bestehen, ebenso wie bei getrennter Berechnung der Korrelationen für die einzelnen Bildungsabschlüsse der Eltern (Pearson rho zwischen ,422 und ,943, p zwischen ,032 und $\leq ,0001$). Sie sind also unabhängig vom Geschlecht der befragten Kinder und dem Bildungsstatus derer Eltern.

Das bestätigt indirekt die Annahmen von Muth, Kübler und Meyer. Muth (2009, S. 26), Kübler (2010b, S. 50) und Meyer (2009, S. 26) schreiben, dass die wichtigste Vorbildwirkung Erwachsene, v.a. die Eltern und das nahe soziale Umfeld sind. Laut Muth entsteht eine lebenslange Lesebereitschaft meist nur, wenn Lesen durch Vorbildwirkung der Eltern gefördert wird und eine größere Anzahl an Büchern zuhause ist (vgl. Muth 1993, S. 9). Fritz hält 1987 (S. 3) fest, dass Maßnahmen außerhalb der Schule gefunden werden sollen, weil das Elternhaus der Ort ist, wo Kinder damit vertraut werden.

Betrachtet man die Faktoren einzeln, zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede für den Faktor 1 (Leseverhalten, siehe Hypothese 6).

Auch für den Faktor 3 (Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis) zeigen sich Geschlechtsunterschiede dahingehend, dass Burschen vermehrt angeben, dass in ihren Familien und Freundeskreisen etwas höhere Lesefreudigkeit vorherrscht als in denen der Mädchen. Auch wenn die Unterschiede nicht so deutlich sind, sind sie doch signifikant (Mann-Whitney U = 3775,000; $p = ,003$).

Es zeigt sich für den Faktor 1 in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern ein zwar kleiner, allerdings signifikanter Zusammenhang (Leseverhalten, siehe Hypothese 5) ist dieser für den Faktor 3 (Leseverhalten im Elternhaus und Freundeskreis) knapp nicht signifikant ($r = -,135$; $p = ,059$).

Hypothese 11: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Leseverhalten der Schüler/innen (Faktor 1) und ihrer Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht (Faktor 4).

Der Faktor 4, Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht, beinhaltet Aussagen der Schüler/-innen, die die Beschäftigung mit Lesen und Literatur im Kontext der Schule beschreiben (siehe Tabelle 9).

Bei Lesen im Kontext der Schule zeigt sich der Unterschied zwischen den Mädchen und den Burschen so gering, dass er nicht signifikant ist (Mann-Whitney $U = 4360,50$; $p = ,119$). Mädchen und Burschen zeigen sich also gleichermaßen zufrieden mit ihrem Deutschunterricht.

Es besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen Leseverhalten der Schüler/-innen (Faktor 1) und ihrer Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht (Faktor 4) (Pearson $\rho = ,268$, $p \leq ,0001$).

Berechnet man Korrelationen getrennt nach dem Geschlecht der befragten Schüler/-innen, so zeigt sich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Leseverhalten (Faktor 1) und ihrer Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht (Faktor 4) nur bei den Mädchen besteht (Pearson $\rho = ,326$, $p = ,001$), nicht aber bei den Burschen (Pearson $\rho = ,152$, $p = ,124$).

Ebenso zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Leseverhalten (Faktor 1) und Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht (Faktor 4) jedoch nur bei Kindern von Eltern mit Lehrabschluss (Pearson $\rho = ,339$, $p \leq ,0001$). Für den Faktor 4 zeigt sich der Unterschied zwischen den Mädchen und den Burschen so gering, dass er knapp nicht signifikant ist (Mann-Whitney $U = 4220$; $p = ,057$). Für diesen Faktor zeigen sich auch keinerlei Unterschiede oder Zusammenhänge in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern.

Abschließend ist festzustellen, dass auch nach dieser Untersuchung offen bleibt, ob die Kulturpessimist/-innen oder die Kulturoptimist/-innen recht behalten werden. Alberti (2007) ist aber zuzustimmen. Sie konstatiert in ihrem Buch „Lesen im Wandel der Multimediagenerationen“, dass eine andere Form der Lesekompetenz für Internet und Computer notwendig ist als für Printmedien. Das bedeutet, dass Lesen als Kulturtechnik nicht verloren geht, wenn Lesen nicht nur für Printmedien als Lesen bezeichnet wird. Denn heutzutage gibt es mehrere Medien, wie z.B. elektronische Bücher, die Lesekompetenz erfordern. Nur

Menschen, die lesekompetent sind, können elektronische Bücher und Informationen aus dem Internet auch verstehen.

Lesekompetenz und -motivation sollten in der Schule und von den Eltern gefördert werden. Fritz (S. 91) hat schon 1989 konstatiert, dass situative Bedingungen das Leseverhalten beeinflussen: Reizüberflutung, Straßenlärm usw. Wenn es laut ist, können ungeübte Leser/-innen sich nicht so gut konzentrieren (vgl. a.a.O.).

Früher wurde davon ausgegangen, dass durch schulische Maßnahmen die unterschiedlichen Lesesozialisierungen ausgeglichen werden können. Laut Groeben (2004, S. 17f.) zeigen die PISA-Ergebnisse aber, dass das mit den heutigen Lehrplänen nicht möglich ist. Die wichtigste Lesesozialisationsinstanz ist laut Muth (2009, S. 9) die Familie. Diese Ergebnisse zeigen, dass Kindern in Schulen und Horten Räume geboten werden sollten, in denen es ruhig ist. Wenn in diesem Raum gemütliche Sitzgelegenheiten und ein Regal mit vielen Büchern zu finden ist, könnte das die Lesemotivation und die Lesehäufigkeit und -intensität fördern. Außerdem sollten Eltern unterstützt werden, damit sie ihre Kinder beim Lesen fördern (Büchergutscheine, Bücher an Eltern schenken usw.). Die Vorbildwirkung der Eltern kann nicht direkt beeinflusst werden. Um die Lesemotivation und -intensität von Erwachsenen zu fördern, können nur indirekte Maßnahmen, wie Werbungen, die zum Lesen anregen sollen, getroffen werden.

Groeben (2004, S. 11f) geht davon aus, dass die schlechten Prognosen für das Lesen von Printmedien zutreffen können, dass aber Lesen als Technik auch bei multimedialer Unterhaltung gebraucht wird. Deshalb soll erforscht werden, welche Prognosen zutreffen könnten und wie die Mediensozialisation sich verändert (vgl. Groeben 2004, S. 12). Neue Medien haben nicht nur Unterhaltungs-, sondern auch Kommunikationsfunktion, Integrations- und Meinungsbildungsfunktion und Qualifikationsfunktion (vgl. Schell 2010, S. 182ff) und eine wichtige Funktion für das Lernen der Heranwachsenden (vgl. a.a.O., S. 185). Das heißt, dass Neue Medien auch positive Effekte haben.

Die vorliegende Arbeit kann als Grundlage für weitere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Leseverhalten und Ausbildungsgrad der Eltern und Ausstattung mit Medien (alte und neue) im Haushalt herangezogen werden und helfen, um durch weitere Erhebungen herauszufinden, wie Umgebungen für Kinder zu gestalten sind, damit die Lesemotivation höher ist. Die Befragung hat gezeigt, dass Kinder, die ein eigenes Bücherregal besitzen, mehr lesen, als Kinder, die nur wenige Bücher haben. Eine Möglichkeit die Lesebereitschaft von Kindern zu fördern wäre vielleicht, dass in Schulen Bücherregale in den Pausenräumen oder im Eingangsbereich stehen, wo Kinder jederzeit Bücher ausborgen können und dass Eltern dabei unterstützt werden, ihre Kinder zum Lesen zu motivieren. Ob diese Maßnahme wirklich zum Lesen anregen kann und dazu führen, dass Kinder bzw. Jugendliche öfter lesen, müsste in einer eigenen Untersuchung (z.B. durch länger angelegte Studien) ermittelt werden. Laut Groeben (2002, S. 14) und Fritz (1989, S. 89) hat Lesekompetenz eine soziale Dimension, weil dadurch kommunikative Integration erleichtert wird und Informationen besser aufgenommen werden können. Leseförderung ist also wichtig, weil Lesekompetenz notwendig ist, um sich in einer multimedialen Gesellschaft aktiv als Mitglied zu beteiligen (vgl. z.B. Pieper et al. 2004, S. 31f).

Die vorliegende Diplomarbeit kann in ein paar Jahren auch dazu herangezogen werden, um festzustellen, wie sich das Medienverhalten der Jugendlichen verändert hat. Damit steht mit der Dissertation von Parzer aus dem Jahr 2000 eine weitere Arbeit zur Verfügung, die einen Vergleich über die Zeit erlaubt.

Zum Schluss wird die Frage beantwortet, ob Printmedien und multimediale Unterhaltung eine Konkurrenz oder Ergänzung darstellen. Parzer (2000, S. 216) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass Fernsehen und Spielkonsolen keine Konkurrenz für das Lesen sind. Computer und Online-Dienste nehmen auf die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Schüler/-innen ihren Ergebnissen nach negativen Einfluss (a.a.O.).

Auch die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Lesen noch immer beliebt ist. Lieber benutzen Jugendliche zwar das Internet, den Computer, Spielkonsolen und sehen fern, aber trotzdem hat ein hoher Prozentsatz der Kinder angegeben,

dass sie gerne und häufig lesen. Die Ergebnisse von Parzer (2000, S. 225) konnten dahingehend bestätigt werden, dass die neuen Medien, vor allem Interaktive Medien in keinem starken Konkurrenzverhältnis zu den Printmedien stehen.

Kohlhase (2007, S. 148) hat erforscht, dass Kinder, mit einem unterdurchschnittlichen Multimedieverständnis auch ein geringeres Leseverständnis aufweisen. Er weist darauf hin, dass gutes Leseverständnis eine wichtige Voraussetzung ist, um ein höheres Multimedieverständnis zu erzielen. Durch die Nutzung von PC und Internet in der Schule wird eine stärkere Affinität zum Lesen geweckt (vgl. a.a.O., S. 148ff). Das heißt, dass Schüler/-innen, die PC und Internet häufig nutzen, lieber lesen als die Schüler/-innen, die diese Medien selten benutzen. Schreier (2004, S. 407) stellt als Resümee fest, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz besteht. Fernsehen verbessert laut Schreier (a.a.O.) Wortschatz, Worterkennung und Textverständnis. Das heißt, dass Lesen von Printmedien vielleicht wirklich abnimmt, dass Lesen aber auch im Umgang mit den neuen Medien wichtig ist und durch die Nutzung der neuen Medien gefördert wird. Diese Aussage trifft aber nur zu, wenn Lesen nicht nur im Zusammenhang mit Printmedien betrachtet wird.

11. Literaturverzeichnis

Alberti, M.: Lesen im Wandel der Multimediageneration. Einflüsse des Internets auf Leseverhalten und Lesekompetenz. Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2007

Andresen, H.: Vom Sprechen zum Schreiben. Klett-Cotta. Stuttgart 2005

Arich-Gerz, B.: Lesen – Beobachten. Modell einer Wirkungsästhetik mit Thomas Pynchons ‚Gravity’s Rainbow‘. UVK Univ.-Verlag, Konstanz 2001

Aufenanger, S.: Computer. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010a, S. 55-61

Aufenanger, S.: Edutainment. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010b, S. 69-73

Bamberger, K.: SPSS Grundlagen. Einführung anhand der Version 17. 15. unveränderte Auflage, Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen, Leibnitz, Hannover 2010

Bofinger, J.: Freizeit und Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 105-115

Böck, M.: Literacy im Alltag von Jugendlichen – Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht. Salzburg 2007

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage, Kröner, Stuttgart 2005

Bortz, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona Hongkong, London, Mailand, Paris, Singapur, Tokio: Springer, 1999, 5. Auflage

Bosshardt, H.-G. (Hrsg.): Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. De Gruyter, Berlin 1986

Brinek, G./Hopmann, S. (Hrsg.): PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht? Lit-Verlag, Wien 2007, S. 9-20

Döring, N.: Mobile Kommunikation. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 18-26

Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Auflage, Löcker, Wien 2008

Eibl, Th./Podehl, B.: Internet. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 170-178

Ennemoser, M./Schneider, W.: Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfeldes. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004, S. 375-401

Fritz, J.: Computerspiele. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 62-68

Fritz, A.: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Verlag Braumüller, Wien 1989

Fritz, A.: Was ist Lesen. Orientierungsstudie zur Analyse des Leseverhaltens in Österreich. Verlag Literas, Wien 1987

Franz, K./Payrhuber, F.-J. (Hrsg.): Lesen heute. Schneider, Hohengehren 2002

Früh, W./Wünsch, C.: Wirkung. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 420-427

Glade, A.: Computerisierung des Alltags, Wirkungen und Folgen für die Familie. Modellprojekt der katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen. Verlag Regensburg, Münster 1993

Grimm, H.: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter, R./Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Auflage, Verlag Beltz, München und Weinheim 1987, S. 578-636

Groeben, N.: Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004, S. 11-35

Groeben, N.: Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa 2006, S. 11-21

Groeben, N./Hurrelmann, B.: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa 2002

Groeben, N./Hurrelmann, B.: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage, Weinheim: Juventa 2006

Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004

Hickethier, K.: Fernsehen. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 88-96

Hopmann, S. (Hrsg.): PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht? Lit-Verlag, Wien 2007

Horvath, W.: PISA-Studie. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Auflage, Löcker, Wien 2008, S. 208-217 hab ich zuhause

Hurrelmann, B.: Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004, S. 280-305

Hüther, J.: Neue Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 345-351

Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010

Klimmt, Ch./Vorderer, P.: Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004, S. 36-60

Klitsch, W.: Psychologische Studien zum Verstehen von Texten. In: Bosshardt, H.-G. (Hrsg.): Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. De Gruyter, Berlin 1986, S. 149-165

Kohlhase, M.: Empirische Studie zum Leseverständnis und Lernen mit hypermedialen Texten bei Grundschulkindern, Lübeck 2007 (Diss.)

Kübler, H.-D.: Alter und Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010a, S. 17-23

Kübler, H.-D.: Buch. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010b, S. 43-50

Leonhart, R.: Datenanalyse mit SPSS. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag Toronto, Cambridge, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm 2010

Meyen, M.: Massenmedien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010a, S. 228-233

Meyen, M.: Presse. Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010b, S. 358-364

Meyer, S.: Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation für die Sekundarstufe 1, Bielefeld 2009 (Diss.)

Muth, L. (Hrsg.): Der befragte Leser. Buch und Demoskopie. K. G. Saur Verlag, München 1993

OECD (Hrsg.): Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris 2004

ORF-Markt und Medienforschung: Medienbesitz und Mediennutzung der Jugendlichen in Österreich 2008.

URL: http://mediaresearch.orf.at/c_studien/Mediennutzung%20Jugendlicher.pdf

(Abruf am 7. Juli 2010)

Parzer, G.: Ist Lesen für die Wiener Hauptschüler und Hauptschüler-innen noch interessant? Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Schüler/-innen in der Sekundarstufe an Wiener Hauptschulen, Wien 2000 (Diss.)

Pieper, I./Rosebrock, C./Wirthwein, H./Volz, S.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Juventa, Weinheim 2004

Raab-Steiner, E./Benesch, M.: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung. 2. Auflage, Facultas-Verlag, Wien 2010

Richter, T./Christmann, U.: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage, Weinheim: Juventa 2006, S. 25-58

Rupp, G./Heyer, P./Bonholt, H.: Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004

Schell, F.: Jugend und Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 178-186

Schenk-Danzinger, L.: Entwicklung – Sozialisation - Erziehung. Schul- und Jugendalter. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988

Schmerl, C.: Geschlecht und Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 128-136

Schmerl, C.: Medienrezeption und Geschlecht. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 294-298

Schnotz, W.: Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Typoskript 1985

Schorb, B.: Medienerziehung. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010a, S. 240-243

Schorb, B.: Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010b, S. 257-262

Schreier, M.: Entwicklung von Lesekompetenz – Fördernde Einflüsse des medialen Umfeldes. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Juventa, Weinheim 2004, S. 402-439

Schreiner, C. (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schüler/-innenleistungen. Leykam, Graz 2007 [WWW-Dokument] <http://www.pisa-austria.at>

Schreiner, C./Breit, S./Schwantner, U./Grafendorfer, A.: PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Ziele und Organisation. Methoden und Tests. Aufgabenbeispiele. Leykam, Graz 2007

Statistik Austria (Hrsg.): Kulturstatistik Tabellenwerk. Verlag Österreich GmbH, Wien 2009

Statistik Austria: Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren 2008 nach Bundesland und Geschlecht.

URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html

(Abruf am 2.3. 2011)

Stiftung Lesen & SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: SPIEGEL-Verlag 2001

Swertz, Ch.: Neue Medien. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Auflage, Löcker, Wien 2008, S. 199-207

Theunert, H.: Gewalt. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 137-144

Wermke, J.: Unterricht und Medien. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. gegenüber der 4. (2005) unveränderte Auflage, Verlag KoPäd, München 2010, S. 395-401

Wermke, M./Kunkel-Razum, K./Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.): Duden. Das Fremdwörterbuch. 8. Auflage, Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2005

12. Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Reliabilitäten der Faktoren (Cronbachs α).</i>	<i>- 90 -</i>
<i>Tabelle 2: Ladungen (Korrelationen nach rotierter Komponentenmatrix) der einzelnen Items, die zum Faktor 1 zusammengefasst wurden.</i>	<i>- 92 -</i>
<i>Tabelle 3: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 1, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.....</i>	<i>- 92 -</i>
<i>Tabelle 4: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 2, Literarische Tätigkeiten, zusammengefasst wurden.</i>	<i>- 95 -</i>
<i>Tabelle 5: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 2, Beschäftigung mit Literatur für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.....</i>	<i>- 95 -</i>
<i>Tabelle 6: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 3, Leseverhalten in Familie und Freundeskreis , zusammengefasst wurden.</i>	<i>- 96 -</i>
<i>Tabelle 7: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 3, Lesemotivationsförderung durch die Familie für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.....</i>	<i>- 96 -</i>
<i>Tabelle 8: Ladungen (Korrelationen) der einzelnen Items, die zum Faktor 4, Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht, zusammengefasst wurden.</i>	<i>- 97 -</i>
<i>Tabelle 9: Mittlere Werte (Mediane) und mittlere 50 % (Quartilabstand) für den Faktor 4, Lesemotivationsförderung durch die Schule für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.....</i>	<i>- 97 -</i>

*Tabelle 10: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Ausstattung mit Neuen Medien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman, Φ gibt den Kontingenzkoeffizienten (Zusammenhangsmaß für nominale dichotome Daten) der Vierfelderkorrelationen an; r_s den Koeffizienten der Spearman Korrelation nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni. Hier ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00135$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant. - 99 -*

*Tabelle 11: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Nutzung von Printmedien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00185$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant. - 100 -*

*Tabelle 12: Korrelationen der Ausstattung mit Printmedien und der Nutzung von Printmedien in Bezug auf Zeitungen und Zeitschriften. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,005$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant. - 101 -*

*Tabelle 13: Korrelationen der Ausstattung mit Screenmedien und der Nutzung von Screenmedien in Bezug auf Fernsehen. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,01$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant. - 102 -*

*Tabelle 14: Korrelationen der Ausstattung mit Screenmedien und der Nutzung von Screenmedien in Bezug auf Computerspiele. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,01$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant..... - 103 -*

*Tabelle 15: Korrelationen der Nutzung von Printmedien und der Nutzung von Neuen Medien. Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten der Rangkorrelation nach Spearman. Nach Alpha-Adjustierung nach Bonferroni ergibt sich das neue Signifikanzniveau von $\alpha = ,00238$. Die mit einem * gekennzeichneten Korrelationen sind auf diesem adjustierten Niveau signifikant..... - 104 -*

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Kommunikation zwischen Autor/-in und Leser/-in (Quelle: nach Arich-Gerz 2001, S. 22; eigene Überarbeitung 2011.)

..... - 30 -

Abbildung 2: Absolute und relative Häufigkeiten der Geschlechtszugehörigkeit....

..... - 77 -

Abbildung 3: Absolute und relative Häufigkeiten des Lebensalters der Schüler/-innen, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

- 78 -

Abbildung 4: Absolute und relative Häufigkeiten des Geschlecht der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer.....

- 79 -

Abbildung 5: Absolute Häufigkeiten des Alters der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer.....

- 79 -

Abbildung 6: Mittelwerte des Alters der erwachsenen Untersuchungsteilnehmer, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

- 80 -

Abbildung 7: Absolute und relative Häufigkeiten von Erziehungsberechtigten in Lebensgemeinschaften getrennt nach dem Geschlecht.

- 81 -

Abbildung 8: Relative Häufigkeiten der Anzahl von minderjährigen Kindern im Haushalt.

- 82 -

Abbildung 9: Relative Häufigkeiten des Bildungsstatus der befragten Eltern, angegeben in gültigen Prozentwerten (bezogen auf die Gesamtheit der gültigen Antworten), für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern. ...

- 83 -

<i>Abbildung 10: Bildungsstatus der Bevölkerung im Alter vom 25 bis 64 Jahren in Oberösterreich.</i>	<i>- 84 -</i>
<i>Abbildung 11: Relative Häufigkeiten der Medienausstattung der Haushalte. .</i>	<i>- 85 -</i>
<i>Abbildung 12: Relative Häufigkeiten der Medienausstattung der Kinderzimmer... .</i>	<i>..... - 86 -</i>
<i>Abbildung 13: Relative Häufigkeiten des Medienbesitzes bezüglich des Geschlechts.</i>	<i>- 87 -</i>
<i>Abbildung 14: Relative Häufigkeiten des Besitzes eines Bibliotheksausweises der Schüler/-innen und Eltern, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern. Öffentliche- und Schulbibliotheksausweise wurden bei den Schüler/-innen getrennt angeführt (öffentlich, Schule).</i>	<i>- 88 -</i>
<i>Abbildung 15: Screeplot mit 52 Items, die für die Faktorenanalyse herangezogen wurden.</i>	<i>- 90 -</i>
<i>Abbildung 16: Relative Häufigkeiten der Antworten der Schüler/-innen auf die Aussage „Lesen gehört zu meinen Lieblingsbetätigungen“, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.</i>	<i>- 93 -</i>
<i>Abbildung 17: Relative Häufigkeiten der Antworten der Schüler/-innen auf die Aussage „Ich lese gern“, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.</i>	<i>- 94 -</i>

14. Anhang

Genehmigung für eine wissenschaftliche Untersuchung



Herrn
Richard Mai
Anzbachgasse 126
1140 Wien
richard.mai@gmx.at

Bearbeiterin:
U. Wagner
Tel: 0732/7071-2321
Fax: 0732/7071-2330
E-mail: lsr@lsr-ooe.gv.at

Ihr Zeichen

vom
14. 4. 2010

Unser Zeichen
B5 – 14/18 – 2010

vom
19. 4. 2010

**Untersuchung im Rahmen Ihrer Diplomarbeit
zum Thema "Printmedien und multimediale
Unterhaltung: Konkurrenz oder Ergänzung?"**

Sehr geehrter Herr Mai!

Sie haben beim Landesschulrat für OÖ um Genehmigung der gegenständlichen Untersuchung an Hauptschulen in Oberösterreich angesucht.

Nach Prüfung der Unterlagen genehmigt der Landesschulrat für OÖ Ihre Erhebung unter den üblichen Bedingungen:

Freiwilligkeit der Teilnahme
Information der Erziehungsberechtigten
Einhaltung der Datenschutzbestimmungen
Übermittlung eines Kurzberichtes an den Landesschulrat für OÖ.

Bei Ihrer Kontaktaufnahme mit den Schulen verweisen Sie bitte auf diese Genehmigung.

Mit freundlichen Grüßen

Für den Amtsführenden Präsidenten
Dr. Lang eh.

Rotierte Korrelationsmatrix

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
4 Ich lese gerne	,694	,444	,077	,068
8 In meiner Freizeit lese ich ca. 1 Std/Tag	,711	,375	,086	,003
9 Lesen gehört zu meinen Lieblingsbetätigungen	,759	,265	,007	,091
10 Im Kleinkindalter hat man mir vorgelesen	-,037	,061	,064	,365
11 Ich lese gerne jemandem vor	,230	,044	,287	,390
12 Meine Lesestücke erzähle ich meinen Eltern	,196	,164	-,025	,435
13 Meine Lesestücke bespreche ich mit Freund/-innen	,190	,044	,119	,450
14 Über meine Lesestücke halte ich Referate	-,022	,478	,045	,107
15 Meine Freund/-innen lesen gern	,353	,190	,276	-,088
16 Mit anderen spreche ich lieber über Filme als über Bücher	-,582	,163	,107	,116
17 Menschen, die viel lesen, haben einander viel zu erzählen	,225	,230	,137	-,179
18 Ich lese meist nur den Anfang und das Ende eines Buches	-,325	-,271	,241	,156
19 Ich lese nur, weil ich muss	-,655	-,451	-,012	,033
20 Mit meinem Taschengeld kaufe ich Bücher	,715	,157	-,018	,032
21 Bücher sind mir lieber als Comics	,607	,345	,079	-,150
23 Ich leihe mir oft Bücher aus der Schulbibliothek aus	,298	,185	,481	,205
24 Ich leihe mir oft Bücher aus öff Bibliotheken aus	,407	,285	,174	-,002
25 Ich lese auch Bücher, die schwer zu verstehen sind	,462	,470	,083	,216
26 Was ich gelesen habe, geht mir noch lange durch den Kopf	,442	,537	,154	-,006
27 Ich lese auch gerne Bücher und Zeitschriften in englischer Sprache	,266	,426	,265	,155
28 Die Lehrpersonen motivieren mich zum Lesen	,172	,132	,575	-,217

29 Bücher mit vielen Bildern sind mir lieber als Bücher, in denen nur Text steht	,556	-,088	,072	-,080
34 Ich bin mit meinem Deutschbuch in der Schule zufrieden	,040	-,032	,653	-,262
35 Ich glaube, dass die Deutschstunde wichtig ist	,061	,323	,498	-,449
36 Die Lesestunde in der Schule gefällt mir	,195	,296	,222	-,207
37 Es ist notwendig, nach der Pflichtschule noch Bücher zu lesen	,386	,555	,206	-,067
38 In der Deutschstunde wird viel gelesen	,155	,103	,423	-,063
39 Mit dem Computer kann man genauso gut lernen wie mit Büchern	,320	-,098	-,026	,289
40 Heutzutage braucht man kaum noch Bücher, um sich auf dem Laufenden zu halten	,244	,052	-,058	,181
41 Romane und Geschichten zu lesen ist Zeitverschwendung	,548	-,122	-,113	,115
42 Im Deutschunterricht wird zuviel gelesen	,304	-,332	-,024	,228
43 Filme finde ich spannender als Bücher	,723	-,202	,012	-,006
44 Für die Schule muss ich auch privat Jugendbücher kaufen	,104	-,007	,025	,218
45 Mit dem/-r Deutschlehrer/-in verstehe ich mich gut	,141	,077	,539	-,285
46 ich erledige viele meiner Aufgaben mit dem Computer	,219	-,220	,035	,205
47 Ich lese Bücher, weil sie mir empfohlen wurden	,249	,393	,319	,145
48 Ich lese Tageszeitungen	,236	,247	,230	-,055
49 Ich lese Zeitschriften	,037	,358	,342	,050
50 Zu besonderen Anlässen schenke ich Bücher	,325	,149	,265	-,090
51 Ich lese gerne Bücher mit mehr als 100 Seiten	,352	,311	,261	,143
52 Daheim habe ich eine gemütliche Leseecke	,608	,270	,215	,050
53 Zum Lesen brauche ich Ruhe	,082	,226	,256	-,202
54 Wenn ich lese, höre ich gleichzeitig Musik	,022	-,110	-,162	,603
57 Meine Eltern lesen Tageszeitungen	,090	,027	-,051	,317
56 In meiner Familie wird viel gelesen	,264	,030	-,002	,514
58 Meine Eltern lesen Romane	,118	,055	-,024	,443
59 Meine Eltern gehen mit mir Bücher einkaufen	,327	,269	,110	,357

61 Ich kann mir vorstellen, einmal ein/-e Schriftsteller/-in zu werden	,271	,317	,007	,209
62 Ich verbringe mit Lesen viel mehr Zeit als mit Fernsehen	,667	,223	-,047	,005
64 Ein Fernseher in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Lesecke	-,693	-,097	-,227	,142
65 Ein Computer in meinem Zimmer ist mir lieber als eine Lesecke	-,698	-,099	-,244	,186
66 Ich arbeite bei der Erstellung einer Schülerzeitung mit	,215	-,304	,407	,343
67 Der/die Lehrer/-in erzählt uns etwas aus neuen Büchern	,073	,057	,461	,195
68 Zu den Büchern gibt es Arbeitsblätter	,035	,197	,106	-,108
69 In meinem Zimmer habe ich ein/-e Radio/Stereoanlage	,024	,099	,045	,163
70 In meinem Zimmer habe ich einen Fernseher	-,279	,041	-,067	,087
72 Ich mache mir Notizen zu Lesestücken	,129	,156	,302	,029
73 Daheim habe ich ein persönliches Bücherregal	,441	,366	,210	,139
74 Ich besitze mehr PC/-Playstation usw.- Spiele als Bücher	-,603	-,135	-,111	-,116
75 Ich habe ein Lieblingsbuch	,316	,303	,090	,193
76 Ich habe ein Lieblings-PC/-Playstation-Spiel	-,391	,104	-,163	,121
78 Meine Eltern haben Fachbücher	,106	,144	,166	,165
79 Ich habe eine Zeitschrift abonniert	,022	,067	,009	,219
80 In der Schule haben wir eine eigene Schülerzeitung	,045	-,239	,449	,129
81 Ich habe einen öffentl. Bibliotheksausweis	,358	,093	,199	,146
82 Ich habe einen Schulbibliotheksausweis	,284	-,220	,274	,229
83 Meine Eltern haben eine Zeitung oder Illustrierte abonniert	-,028	,218	,065	,229
84 Meine Eltern haben einen Bibliotheksausweis	,114	,058	,093	,119

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Richard Mai
geboren:	25. 01. 1974 in Amstetten
Nationalität:	Österreich
Familienstand:	verheiratet
Eltern:	Franz Mairhofer Helga Mairhofer, geb. Mai
Geschwister:	Erwin Mairhofer Günther Mairhofer

Ausbildung

1980 – 1984:	Volksschule in St. Georgen/Walde
1984 – 1988:	Hauptschule in St. Georgen/Walde
1988 – 1992:	BORG unter besonderer Berücksichtigung der Musik in Perg, Abschluss mit Matura
1992 – 1996:	Pädagogische Akademie des Bundes in Linz, abgeschlossen an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien mit dem Lehramtszeugnis für Volksschulen
1993 – 1996:	Studium der Soziologie an der Universität in Linz
seit WS 1996:	Studium der Pädagogik an der Universität Wien
1998 – 2001:	Ausbildung zum Sonderschullehrer an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, abgeschlossen mit dem Diplom für das Lehramt an Sonderschulen

Berufliche Laufbahn

1997/1998	Anstellung als Sonderschullehrer in Wien an der HS Hörnesgasse in Wien 1030
1998/1999	Ableistung des Präsenzdienstes
1999/2000	Sonderschullehrer in der Supplierreserve für Wien
2000/2008	Integrationslehrer an der KMS-Kauergasse in Wien 1150
2008-	Integrationslehrer an der Polytechnischen Schule Arzbergergasse in Wien 1170
2004-	Führung eines forstwirtschaftlichen Betriebs in Bad Kreuzen