



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der wissenschaftlichen Arbeit

Leseverhalten und -erleben im Alter Entwicklung eines Fragebogens

Verfasserin

Viktoria Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl: A298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: o. Univ.-Prof. Dr. Ilse Kryspin-Exner

für meinen Opa

(1929 - 2007)

Danksagung

Ich schätze mich glücklich, meine Diplomarbeit in einem spannenden Forschungsfeld unter sehr kompetenter Betreuung absolviert haben zu dürfen. Mein herzlicher Dank gilt in erster Linie meiner Betreuerin Frau Dr. Susanne Schütt, die immer ein offenes Ohr für alle meine Fragen und Anliegen hatte, und mich durch zahlreiche Anregungen am Weg zur Erstellung der Diplomarbeit unterstützte. In diesem Sinne danke ich ebenfalls Frau Univ.-Prof. Dr. Ilse Kryspin-Exner, dass sie mir die Möglichkeit gegeben hat, in ihrem Fachbereich als Diplomandin aufgenommen zu werden und mir im Zuge des begleitenden Diplomandenseminars durch spannende Diskurse und Impulse zu einer differenzierten Betrachtung meiner eigenen Forschungsarbeit verhalf. Ebenfalls möchte ich Mag. Oswald D. Kothgassner, der mir bei „statistischen Unsicherheiten“ zur Seite stand, für sein Expertenwissen und seine freundliche Hilfe danken. Sehr wertvoll erlebte ich außerdem die Zusammenarbeit im Team mit meinen Kolleginnen Alexandra und Maria. Ich danke ihnen für ihre Unterstützung und ihre wertvollen Impulse.

Ein herzliches Dankeschön gebührt auch meinen lieben Helferinnen und Helfern, die mich mit ihren Eltern, Großeltern, Freunden und Angehörigen bekannt gemacht haben, und sie um Teilnahme an dieser Studie baten. Danke auch all jenen, die mich während der letzten Monate begleitet und mich in jeder Hinsicht unterstützt haben. Danke Arnold, Blitzi, Caroline, Claudia, Christiane, Christina, Christine, Constanze, Judith, Karin, Kathi, Marlene, Martina, Neni, Sleimi, Sonja, Stoni, Tante Gitti, Traude und Verena. Darunter danke ich besonders meiner Freundin und Schwester Caroline, dass sie mich während meiner intensiven Arbeitszeit immer wieder mit ihrer Lebensfreude angesteckt hat.

Einen großen Dank auch all den Damen und Herren, die sich zur Untersuchung bereit erklärt haben und mir dadurch nicht nur zur Erstellung meiner Diplomarbeit verhalfen, sondern mich in vielerlei Hinsicht durch ihre Lebenserfahrung bereicherten. Ein besonderer Dank gebührt Herrn Ing. Hruska & Freunden, Frau Mag. Messerer & Bekannten, Frau und Herrn Siegler und meiner eigenen Verwandtschaft (Tante Christel, Tante Jutta, Onkel Peter, Onkel Franz).

Ein letzter und besonderer Dank gilt meiner Mama, die immer Interesse an meinem Studium gezeigt hat und mir in Krisenzeiten beistand. Als Befürworterin meiner Bildungswünsche hat sie mich zu deren Erfüllung stets mit allen Mitteln unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	11
2 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	12
2.1 Erfolgreiches Altern.....	12
2.2 Erfolgreiches Altern, gesundes kognitives Altern und Lesen.....	15
2.3 Lesekompetenz und Alter(n).....	21
2.4 Leseaktivität und Alter(n).....	27
2.5 Lesemotive und Alter(n).....	30
2.6 Leseerleben und Alter(n).....	37
3 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN.....	43
4 METHODE	50
4.1 Studiendesign und -ablauf.....	50
4.1.1 Itementwicklung	50
4.1.2 Itemselektion(Vorstudie).....	56
4.1.3 Fragebogenkonstruktion (Hauptstudie).....	56
4.2 Testverfahren	57
4.3 Stichprobenbeschreibung	62
4.3.1 Vorstudie.....	62
4.3.2 Hauptstudie.....	64
4.4 Datenanalyse	67
5 ERGEBNISSE.....	70
5.1 Itemselektion (Vorstudie).....	70
5.1.1 Formale Überarbeitung des Testentwurfs	70
5.1.2 Statistische Berechnungen	71
5.1.2.1 Lesemotive	71
5.1.2.2 Flow-Erleben beim Lesen.....	74
5.1.2.3 Empathie-Erleben beim Lesen	75
5.1.2.4 Skaleninterkorrelationen.....	77
5.2 Fragebogenkonstruktion (Hauptstudie).....	77

5.2.1 konvergente und divergente Validität (Konstruktvalidität)	78
5.2.2 Bestimmung der Faktoren und Skalenreliabilitäten	82
5.2.2.1 Lesemotive	83
5.2.2.2 Flow-Erleben beim Lesen.....	85
5.2.2.3 Empathie-Erleben beim Lesen	86
5.2.2.4 Skaleninterkorrelationen	88
5.2.3 Faktorielle Validierung (Konstruktvalidität)	88
5.2.4 Zusätzliche Befunde	90
5.2.4.1 Beschreibung der Leseaktivität	90
5.2.4.2 Leseverhalten und -erleben: Unterschiede und Zusammenhänge.....	91
6 DISKUSSION UND INTERPRETATION	95
6.1 Interpretation.....	95
6.1.1 Itemselektion(Vorstudie).....	95
6.1.2 Fragebogenkonstruktion(Hauptstudie).....	97
6.1.3 Zusätzliche Befunde	103
6.2 Diskussion	105
6.2.1 Reflexion des Untersuchungsablaufs	105
6.2.2 Beantwortung der Fragestellungen.....	106
7 LIMITATIONEN UND AUSBLICK	115
8 ZUSAMMENFASSUNG.....	119
8.1 Abstract (Deutsch)	119
8.2 Abstract (English).....	119
9 LITERATURVERZEICHNIS.....	121
10 TABELLENVERZEICHNIS	147
11 ANHANG	148
11.1 Fragebogen zum Leseverhalten und –erleben	148
11.2 Verfahrensbeschreibung: Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben	152
11.3 Lebenslauf	154

Eigenständigkeitserklärung. Hiermit erkläre ich als Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit, dass ich diese selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen zur Erstellung verwendet habe.

Anmerkung. Zur Vereinfachung der Lesbarkeit wurde die vorliegende Arbeit unter der Verwendung des generischen Maskulinums verfasst. In jeder Deklination ist die weibliche Form mit gemeint, was keinesfalls als wertend zu verstehen ist.

1 EINLEITUNG

In einer Zeit der demografischen Veränderungen, hin zu einer immer älter werdenden Bevölkerungsstruktur gilt es sich der Frage zu stellen, wie die gewonnene Lebenszeit erfolgreich bewältigt werden kann. Altersassoziierte Veränderungen der kognitiven Leistungsfähigkeit bedeuten oftmals den Verlust der selbstständigen Lebensführung, und damit einhergehend auch der Lebensqualität. Dabei ist das chronologische Alter keinesfalls determinierend für die kognitive Gesundheit, sondern dürfte vielmehr das Ausmaß kontinuierlicher intellektuell anspruchsvoller Aktivität über die Lebensspanne verantwortlich dafür sein. Die Leseaktivität stellt genau eine solche stimulierende Tätigkeit dar, da sie eine Vielzahl von Gehirnregionen aktiviert und erlaubt kognitive Fähigkeiten bis ins hohe Alter zu erhalten, zu fördern und auszubauen (siehe Abschnitt 2.1. und 2.2.).

Lesen ist außerdem eine besonders leicht umzusetzende, allgegenwärtige Möglichkeit einer selbstbestimmten und auf die Persönlichkeit zugeschnittenen kognitiven Aktivität. Somit bietet sie sich auch besonders jenen Menschen an, die aus dem Bildungssystem und/oder aus dem Berufsleben bereits ausgeschieden sind. Abgesehen davon ist Lesen ausschlaggebend, um den Alltag selbstständig zu bewältigen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und um Zugang zu Informationen zu erhalten, die lebenslanges Lernen ermöglichen (siehe Abschnitt 2.3.).

Aufgrund dieser Erkenntnisse war es Ziel der vorliegenden Diplomarbeit, ein Verfahren zu erstellen, das bisweilen noch relativ unerforschte Komponenten des Leseverhaltens und -erlebens im Alter erfasst, die einen Erklärungswert für die Leseaktivität und die Lesekompetenz im Alter haben könnten und somit in Folge zur Erforschung des Themas „gesundes kognitives Altern und Lesen“ beitragen. Die Diplomarbeit wurde dabei im Rahmen des DFG-Projekts „Lesen, gesundes kognitives Altern und Plastizität nach Hirnschädigung“ (Schuett, 2010-2012) durchgeführt.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Erfolgreiches Altern

Die Errungenschaften der Medizin, Pharmazie und Technik sowie die Verbreitung einer gesundheitsbewussten Lebensweise und die Implementierung sozialpolitischer Maßnahmen in der Gesundheitsversorgung führen dazu, dass die Lebenserwartung der westlichen Bevölkerung zunimmt und ein hohes Alter auch in besserem Gesundheitszustand erreicht werden kann, als dies in den vorhergehenden Generationen möglich war (Lehr, 1994). Alleine in den letzten zehn Jahren, hat sich die Lebenserwartung von Frauen und Männern um weitere 5 Jahre auf 83.2 bzw. 78.9 Jahre erhöht (Statistik Austria, 2011b). Da sich gleichzeitig ein drastischer Rückgang der Geburtenrate zeigt, kommt es zu einer zunehmend älteren Bevölkerungsstruktur, die neue Fragen in den Fokus der Wissenschaft rückt. So gilt es als Herausforderung, sich nicht nur den Risiken dieser Entwicklung anzunehmen, die unter anderem Finanzierungsprobleme und altersassoziierten Erkrankungen betreffen, sondern auch die vielfachen Chancen und Ressourcen ältere Menschen wahrzunehmen, um die gewonnene Lebenszeit für Individuum und Gesellschaft sinnvoll zu gestalten (Lehr, 1994).

In Anbetracht dessen ist es wichtig, sich darauf zu konzentrieren, welche Faktoren im Alterungsprozess bedeutsam sind, um die gewonnene Lebenszeit als wertvoll zu erachten. *Erfolgreiches Altern* („*successful aging*“) gilt als Schlagwort in diesem Zusammenhang. Seit Jahrzehnten wird versucht, dieses an verschiedenen Kriterien festzumachen. Bowling (2007) fasst diesbezüglich zusammen, dass der Begriff in Abhängigkeit der zugrundeliegenden Modelle verstanden werden muss. So bezieht sich eine biomedizinische Ausrichtung eher auf die physische und mentale Funktionsfähigkeit, der sozio-psychologische Ansatz dagegen auf die soziale Funktionsfähigkeit, die Lebenszufriedenheit und die psychologischen Ressourcen. Diese zwei Ansatzpunkte zeigen, dass zur Definition sowohl objektiv messbare Größen, als auch subjektive Kriterien herangezogen werden können. Für Havighurst (1963, zitiert nach Lehr, 2007) spiegelt sich gelungenes Altern allein in der wahrgenommenen Lebenszufriedenheit und damit in der subjektiven Perspektive des Individuums wider. Er geht davon aus, dass altersassoziierte Ereignisse, wie der Verlust der Berufstätigkeit, der Wegzug der Kinder und die vermehrt auftretenden körperlichen Beeinträchtigungen, zu einer Destabilisierung führen und eine Anpassungsleistung des Menschen erfordern. Gelingt es, die eigenen Erwartungen

und Bedürfnisse mit den sozialen und biologischen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen, spricht er von einem erfolgreichen Altern.

Dieses subjektive Kriterium liegt den Rahmenmodellen der Aktivitäts- und Disengagementtheorie zugrunde. Sie gehen von unterschiedlichen Bedürfnissen der älteren Menschen aus, deren Befriedigung durch darauf abgestimmte Verhaltensweisen erfolgreiches Altern ermöglicht. Die *Aktivitätstheorie* wurde im deutschen Sprachraum besonders von Tartler vertreten und geht von der Annahme aus, dass ein Mensch dann glücklich altert, wenn er seine Aktivitäten im sozialen Kontext aufrecht erhält, eine Rollenfunktion inne hat, und in diesem Sinne etwas für die Gesellschaft leisten kann, also gebraucht und geschätzt wird (Lehr, 2007). Für Havighurst, Neugarten und Tobinet (1964, zitiert nach Lehr, 2007) altern Personen erfolgreich, denen es gelingt, die Kontinuität in der Lebensführung auch bei destabilisierenden Ereignissen durch kompensatorische Bemühungen aufrechtzuerhalten. Obwohl aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass aktive Menschen tendenziell höhere Lebenszufriedenheit berichten (u.a. Menec, 2003), wird kritisiert, dass ein Ersatz für Verluste zur Erhaltung des Aktivitätsniveaus (z.B. bei Tod eines Angehörigen) weder immer möglich, noch zielführend ist (Martin & Kliegel, 2010). Die *Disengagementtheorie* (Cumming & Henry, 1961, zitiert nach Lehr, 2007), geht in ihrem Ursprung davon aus, dass gerade die Reduktion der sozialen Kontakte und ein Rückzug aus der Gesellschaft ein glückliches und zufriedenes Altern ermöglichen. Das Bedürfnis etwas leisten zu wollen, würde nur aus einem Sicherheitsbedürfnis heraus entstehen und aus einer Angst resultieren, hilflos zu werden. Diese Grundannahme gilt heute trotz zahlreicher Weiterentwicklungen dieser Theorie als überholt (Martin & Kliegel, 2010). Disengagement könnte laut Lehr (2007) eher eine Reaktion auf eine bestimmte Belastungssituation im Alter sein und eine vorübergehende Umorientierungsphase kennzeichnen, die wiederum in eine Aktivitätsphase mündet.

Für eine objektivere und multidimensionale Definition des erfolgreichen Alterns sprechen sich Rowe und Kahn (1997) aus. Als Kriterien gelten für die Autoren eine geringe Wahrscheinlichkeit von Krankheit und krankheitsbedingter Beeinträchtigung, eine hohe Funktionsfähigkeit im kognitiven und physischen Leistungsbereich sowie ein aufrechterhaltenes Aktivitätsniveau in produktiven und sozialen Tätigkeiten. Laut Minkler und Fadem (2002) trägt diese ideale Vorstellung des Alterns zu einer Stigmatisierung von Personen bei, die diesen Kriterien nicht genügen und schlagen vor stärker mit einzubeziehen, dass Verluste Teil eines normalen Alterungsprozesses sind und nicht nur in der eigenen Verantwortung liegen, sondern auch durch

Umweltfaktoren und politische Maßnahmen entscheidend beeinflusst werden. Die Unangemessenheit der alleinigen Bezugnahme auf objektive Kriterien zeigt sich auch durch die Befragungen älterer Menschen, die positive Einstellungen und Glücksempfinden in den Mittelpunkt der Definition stellen. Neben den objektiven Kriterien ist die mentale Beschaffenheit, trotz altersbedingter Verluste das innere Gleichgewicht zu erhalten, ausschlaggebend für die Definition des erfolgreichen Alterns (Lehr, 2007).

Eine Art Zusammenkunft der objektiven und subjektiven Kriterien zur Beschreibung des erfolgreichen Alterns fordern Baltes und Baltes (1989). Sie gehen davon aus, dass es einer gleichzeitigen Berücksichtigung der Funktionsfähigkeit im medizinischen, psychologischen und sozialen Bereich und der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Lebensqualität bedarf. Abgeleitet von dieser umfassenden Definition beschreiben sie ihr Modell vom erfolgreichen Altern, das *Selektion-Optimierung-Kompensation-Modell* (SOK-Modell) (Baltes & Baltes, 1989). Es baut auf der Grundannahme auf, dass biologische, soziale und psychische Ressourcen und Leistungskapazitäten im Alter zwar abnehmen, aber genügend Reserven bleiben, um adaptiv auf diese Veränderungen zu reagieren. Dabei würde der Mensch über Anpassungsleistungen verfügen, die sich in der Selektion, der Optimierung und der Kompensation von Fähigkeiten zeigen. Die selektive Strategie im Alterungsprozess zeichnet sich durch das Fokussieren auf Aktivitäten aus, die hohe Priorität haben und bei denen Umweltanforderungen, motivationale und psychische Komponenten sowie die biologische Konstitution in Einklang gebracht werden können. Die Optimierungsleistung ist eine generelle Aktivierung der Kapazitätsreserven, die sich zum Beispiel durch eine erhöhte Zeitinvestition in die Aktivität ausdrückt und somit das Funktionsniveau aufrecht erhält. Die Kompensation meint den Einsatz von geeigneten Hilfsmitteln und Verhaltensweisen, wenn die Leistungsfähigkeit zur Funktionserfüllung nicht mehr durch adaptive Bemühungen oder Ressourcenaktivierung bewerkstelligt werden kann. Diesem Modell zufolge können die drei Anpassungsprozesse ein stabiles Funktionsniveau, ein positives Selbstbild und ein hohes Wohlbefinden im Alter sicher stellen (Baltes & Baltes, 1989; Martin & Kliegel, 2010).

Bereits Grundannahmen des SOK-Modells bauen auf der Vorstellung einer großen interindividuellen Variabilität im Alterungsprozess auf (Baltes & Baltes, 1989), die heute unter dem Schlagwort *differentielles Altern* in der Gerontopsychologie Beachtung findet. *Erstens* ist es dabei wichtig eine Unterscheidung zwischen dem 3. und 4. Alter zu treffen, welche sich nicht auf genau definierte Lebensjahre bezieht,

sondern sich auf verschiedene psychische, physische und soziale Veränderungen stützt. Das 3. Alter meint die „jungen Alten“, die nach aktivem Berufs- und Familienleben, agil und materiell gut versorgt, in den Ruhestand treten und sich dabei selbst keineswegs in der Abschlussphase ihres Lebens betrachten. Ihnen stehen die gebrechlichen älteren Menschen gegenüber (4. Alter), die von zunehmender Pflegebedürftigkeit und Unselbstständigkeit im Alltag betroffen sind (Prisching, 2003; Martin & Kliegel, 2010). Die Altersgrenze zwischen dem 3. und 4. Alter kann nicht eindeutig gezogen werden, liegt aber ungefähr um das 80. Lebensjahr (Schöllgen & Huxhold, 2009). Natürlich treten Veränderungen nicht von heute auf morgen auf, sondern vollziehen sich in einem langsamen kontinuierlichen Prozess (Prisching, 2003). *Zweitens* ist diese Entwicklung nicht für jedes Individuum gleich, denn das Lebensalter ist keinesfalls der einzige Marker zur Charakterisierung der Entwicklungsphase des Menschen (Schöllgen & Huxhold, 2009). Die Variabilität gestaltet sich durch ein Zusammenspiel von genetischen Dispositionen und Umweltbedingungen, welche mit dem Alter stärker zum Ausdruck kommen, mit der individuellen Lebensführung. Vor dem Hintergrund der biologischen Ausstattung können sich somit bei identem Lebensalter die vielfältigsten phänotypischen Erscheinungsbilder zeigen (Baltes & Baltes, 1989). Zur Beschreibung des individuellen Alterungsprozesses kann das chronologische Lebensalter demnach nicht ausreichend sein (Martin & Kliegel, 2010). Obwohl die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie die genetische Veranlagung in ihrer Bedeutung für den Alterungsprozess nicht unterschätzt werden dürfen, interessiert unter einer psychologischen Perspektive vor allem der selbst zu beeinflussende Variabilitätsbereich für ein erfolgreiches Altern, der wie im Folgenden dargestellt durch das Lesen positiv beeinflusst werden kann.

2.2 Erfolgreiches Altern, gesundes kognitives Altern und Lesen

Der Erhalt der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter ist ein ausschlaggebendes Kriterium zur Gewährleistung eines erfolgreichen Alterungsprozesses (u.a. Rowe & Kahn), da sie als Grundlage für eine selbstständige und erfüllenden Lebensführung und -planung betrachtet werden kann (u.a. Deary et al., 2009). Der alternde Mensch ist allerdings auch unabhängig von pathologischen Veränderungen von einer Vielzahl an biologisch bedingten kognitiven Leistungseinbußen betroffen. Diese sind durch eine allgemeine Verkleinerung der Gehirngröße, durch einen Verlust der Zellkörper in kortikalen Gehirnregionen, besonders im präfrontalen Cortex (graue Substanz) durch eine Integritätsstörung der Informationsübertragung in den subkortikalen Arealen

(weiße Substanz) und durch eine Reduktion der Dopamin Rezeptordichte gekennzeichnet (siehe Reviews von Hedden & Gabrieli, 2004; Raz & Rodrigue, 2006; Sullivan & Pfefferbaum, 2006) . Die mit diesen biologischen Marker assoziierten Fähigkeiten entstammen weitgehend dem fluiden Intelligenzbereich (Lindenberger & Baltes, 1997). Konkret mit dem Alter zunehmende Defizite liegen demnach in der Verarbeitungsgeschwindigkeit, der Aufmerksamkeit, dem schlussfolgernden Denken, im Arbeitsgedächtnis und grundsätzlich in allen exekutiven Funktionsbereichen sowie im episodischen Gedächtnis (Deary et al., 2009; Willis & Schaie, 2009). Im Gegensatz dazu scheint die kristalline Intelligenz, welche über das Leben erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse (u.a. semantisches Wissen bzw. Wortschatz) sowie das autobiografische Gedächtnis betrifft, nicht oder weitaus weniger einem altersbedingten Abbau zu unterliegen (Hedden & Gabrieli, 2004; Lövdén & Lindenberger, 2005, zitiert nach Lövdén, Bäckman, Lindenberger, Schärfer & Schmiedek, 2010). Diese altersbedingten kognitiven Leistungseinbußen variieren allerdings sehr stark zwischen den Individuen (Deary et al., 2009). Dafür ist, neben einer Reihe von biologischen Determinanten (genetischen Einflüsse, medizinische Krankheitsfaktoren etc.) auch der Lebensstil, der sich in Ernährungs-, Schlaf- und Bewegungsgewohnheiten sowie in sozialen und intellektuellen Aktivitäten niederschlägt, verantwortlich (Deary, et al., 2009; Hertzog, Kramer, Wilson & Lindenberger, 2009). Übereinstimmend damit berichten Hertzog und Mitarbeiter (2009) sowie Stern und Munn (2010) zusammenfassend, dass nahezu alle Studien einen positiven Zusammenhang intellektueller Aktivitäten und kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter verzeichnen konnten. Auch wenn Lesen in den meisten Studien als eine unter vielen intellektuellen Tätigkeiten genannt wird (Hertzog et al., 2009; Wang, Karp, Winblad & Fratiglioni, 2002; Wilson et al., 2005), so ist sie laut Selbstberichten doch überwiegend die häufigste ihrer Art (siehe Review von Stern & Munn, 2010).

Besonders wichtig sind diese Forschungsergebnisse für die Prävention und Behandlung des Morbus Alzheimer. Diese progredient verlaufende neurologische Erkrankung wird mit zunehmendem Alter häufiger diagnostiziert und zeichnet sich durch vielfältigen kognitiven Funktionsverlust (z.B. sprachliche Defizite, Orientierungs-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisstörungen) aus. Da für die Alzheimersche Erkrankung bisweilen keine Heilungsmethoden vorliegen, sind Präventionsmaßnahmen, die eine Verlangsamung der dementiellen Entwicklung und das Hinauszögern des Krankheitsbeginns bewirken, von besonderer Bedeutung (Förstl, Kurz, Calabrese & Hartmann, 2001). Längsschnittstudien liefern starke

Anhaltspunkte dafür, dass kognitive Tätigkeiten und Leseaktivitäten im Speziellen eine solche protektive Wirkungskraft auf das Entstehen der klinische Symptomatik einer Alzheimer Demenz haben (Crowe, Andel, Pedersen, Johansson & Gatz, 2003; Hertzog et al., 2009; Stern & Munn, 2010; Valenzuela, Sachdev, Wen, Chen & Brodaty, 2008; Wilson et al., 2010).

Für diese positive Befundlage sind zwei unterschiedliche neuronale Mechanismen verantwortlich, die das Aufrechterhalten der Funktionsfähigkeit ermöglichen. Zum *einen* können bei rein altersbedingten neurologischen Verlustereignissen effiziente neuronale Netzwerke dazu befähigen, größere Gehirnareale für eine Aufgabenbearbeitung in Anspruch zu nehmen und diese somit erfolgreich auszuführen. Zum *anderen* helfen Kompensationsmechanismen bei pathologischen Veränderungen, wo es darum geht andere Gehirnstrukturen für eine Fähigkeit zu gewinnen, da die ursprünglich dafür vorgesehenen Bereiche beschädigt sind (Stern, 2009). Diese Mechanismen beschreiben das Konzept der kognitiven Reserve, welches laut Stern (2009) operationalisierbar ist, durch deskriptive Variablen, die den Lebensstil widerspiegeln, worunter er den sozioökonomischen Status, Einkommen, beruflichen Status, Freizeitaktivitäten, Bildung und im Besonderen die Lesekompetenz versteht. Die Forschergruppe rund um Valenzuela (2008) beschäftigte sich konkret mit den zugrunde liegenden Prozessen der protektiven Wirkung komplexer kognitiver Aktivitäten bei Alzheimer Demenz und stellte fest, dass ein Zusammenhang zwischen einem hohen Aktivitätslevel und einer reduzierten Atrophie im temporalen Hirnlappen, genauer im Hippocampus besteht, der besonders bei Gedächtnisleistungen involviert ist (Goldenberg, 2007). Der Fortschritt der kognitiven Funktionseinbußen bei der Alzheimer Demenz ist mit einem Zelltod genau in dieser Gehirnregion korreliert (Jack et al, 2000). Bei einer Gedächtnisuntersuchung zeigte sich außerdem, dass ältere Menschen, die bessere Leistungen bringen, sich durch eine plastische Reorganisation ihrer neurokognitiven Netzwerke auszeichnen, nämlich indem sie zusätzlich zu den ursprünglichen auch die spezifischen bilateralen Hirnareale nützen, die bei Personen, die deutlich schlechtere Leistungen zeigen, nicht zum Einsatz kommen (Cabeza, Anderson, Locantore & McIntosh, 2002). Damit sind sie fähig Abbauprozesse zu kompensieren, was dazu führt, dass klinische Auffälligkeiten der Alzheimerschen Erkrankung erst in einem Stadium, in dem der Neuronenverlust weit fortgeschritten ist, zu Tage treten (Wilson et al., 2000; Helzner, Scarmeas, Cosentino, Portet & Stern, 2007). Übereinstimmend mit diesem Bund berichtet auch Stern (2000), dass an Alzheimer Demenz erkrankte

Personen mit einem guten kognitiven Leistungsniveau, sowohl identische als auch andere als ursprünglich dafür vorgesehene Gehirnregionen aktivieren.

Über eine Vielzahl an Studien hinweg zeigte sich ein mit der kognitiven Reserve assoziiertes neuronales Netzwerk, zu dem der superior frontal Gyrus (bilateral), der linke und rechte medial frontal Gyrus und der linke medial frontal Gyrus zählen. Diese Gehirnareale scheinen weitgehend unabhängig vom spezifischen Aufgabentyp, bei Personen mit hoher kognitiver Reserve stärker aktiviert zu werden (Stern, 2009). Die kognitive Reserve manifestiert sich durch Fähigkeiten im fluiden Intelligenzbereich, insbesondere durch die Kontrollfähigkeiten bzw. durch das exekutive Funktionsniveau (Stern, 2009; Tucker & Stern, 2011), welches zu höherer Flexibilität bei Umweltanforderung befähigt (Tucker & Stern, 2011). Durch diese unmittelbare Assoziation der kognitiven Reserve mit fluiden Intelligenzvariablen ist es naheliegend, dass diese, operationalisiert über Leistungseffizienz und -kapazität, im Alter abnimmt. Ältere Menschen zeigen, im Gegensatz zu jüngeren, bei Aufgaben auf niedrigem Schwierigkeitsniveau aufgrund geringerer Effizienzleistungen höhere neuronale Aktivierung für einen äquivalenten Output und stoßen bei höheren Anforderungen an die Grenzen ihrer Kapazitätsleistung, was sich in einer verringerten neuronalen Aktivierung und schlechteren Ergebnissen zeigt. Grundsätzlich verwenden ältere Menschen zwar ähnliche Netzwerke zur Aufgabenbearbeitung wie jüngere, allerdings gibt es auch vereinzelte Unterschiede, wie eine erhöhte Aktivität im hippocampalen Gyrus und im prefrontalen Cortex bei kognitiver Beanspruchung (Lövdén et al., 2010; Stern, 2009). Diese erhöhten Aktivitätslevel sind mit einem Verlust der grauen Gehirnmasse assoziiert und könnten somit Anzeichen eines Kompensationsmechanismus sein. Aktivierungen in zusätzlichen Gehirnarealen müssen allerdings nicht immer zur Leistungssteigerung führen. Diese können auch Ausdruck fehlender inhibitorischer Mechanismen sein, die die Funktionsfähigkeit eher behindern als fördern (Stern, 2009).

Um die Veränderbarkeit der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter zu diskutieren, ist es sinnvoll, das Konzept der kognitiven Reserve mit dem der *kognitiven Plastizität* zu ergänzen (Lövdén et al., 2010; Willis & Schaie, 2009). Darunter ist die Kapazität zur Veränderung bzw. das Potential des Gehirns zu verstehen, auf eine primäre Einwirkung, die sowohl negativer (diverse Gehirnverletzungen) als auch positiver (u.a. kognitive Trainings) Natur sein kann, mit strukturellen und funktionellen Veränderungen zu reagieren. Insgesamt betrachtet liegen zu den Effekten von Trainingsstudien recht unterschiedliche Befunde vor. Je nach Dauer, trainierter Fähigkeit, Schwierigkeitslevel und Definition der gewünschten

Transfersituationen und -möglichkeiten, werden positive, negative oder keine Effekte von kognitiven Interventionsformen berichtet (Ackerman, Kanfer & Calderwood, 2010). Einen entscheidenden Erklärungswert für die Wirksamkeit kognitiver Trainings dürfte das von Lövdén und Mitarbeitern (2010) beschriebene *supply-demand-mismatch Modell* darstellen. Es beschreibt, dass ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen aus der Umwelt (z.B. kognitive Leistungsanforderungen) und dem Niveau der verfügbaren kognitiven Ressourcen so gestaltet sein muss, dass sich ein optimales Anforderungsniveau ergibt, welches bewältigbar und demnach aktivierend ist und gleichzeitig einen herausfordernden Charakter zur Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit besitzt. Möglicherweise folgt dabei einer relativ raschen adaptiven Reaktion auf Leistungsanforderungen durch bereits bestehende neuronale Netzwerke, erst nach wiederholten *supply-demand-mismatch* Situationen eine Veränderung der Gehirnstrukturen im Rahmen der Gehirnplastizität (Lövdén et al., 2010; Pascual-Leone, Amedi, Fregni & Merabet, 2005). Um im Sinne dieses Modells die Bewältigung des Ungleichgewichts zwischen Anforderung und Fähigkeiten zu unterstützen, kann einerseits eine gezielte *Wissensvermittlung* die Flexibilität der Aufgabenbearbeitung erhöhen (z.B. Strategienenerwerb zur Gedächtnisleistung), andererseits ein Training bestimmter *kognitiver Funktionen* (z.B. Verarbeitungsgeschwindigkeit, exekutive Funktionen) zu einem besseren Leistungsniveau führen (Ackerman et al., 2010; Deary et al., 2009; Lövdén et al., 2010). Laut Lövdén und Kollegen (2010) zeigen die Ergebnisse einer Vielzahl an Studien, die Übungspraktiken kognitiver Funktionen als Trainingsmethode einsetzen, einen Transfer der Leistungssteigerung auf aufgabenunspezifische Funktionsbereiche, die sich vermutlich in ihren grundlegenden neuronalen Aktivierungsmuster überlappen.

Dass die *Leseaktivität* ein geeignetes Mittel zur Verbesserung kognitiver Funktionsfähigkeit im Alter darstellen kann, illustriert die Studie von Uchida und Kawashima (2010). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass beim Lesen speziell das Arbeitsgedächtnis aktiviert und trainiert wird, was sich auf die Bewältigung anderer kognitiver Anforderungen positiv auswirken könnte (Lövdén et al., 2010). Verschiedene Leseaufgaben wurden von 124 Teilnehmern, im Alter von 70-86 Jahren, an fünf Tagen der Woche bearbeitet, wobei sich das Anspruchsniveau vom Lesen einfacher Sätze bis zum lauten Vorlesen von Märchengeschichten erstreckte und dem individuellen Leistungsniveau angepasst wurde. Nach sechsmonatiger Programmdauer und einem weiteren ebenso langen Follow-up Zeitraum konnten signifikant positive Veränderungen in einigen fluiden Fähigkeitsbereichen festgestellt

werden. Während eine Verbesserung der lexikalischen Flüssigkeit als interventionsspezifische Leistungsverbesserung gelten kann, zeigten sich auch eine erhöhte Sensitivität für Interferenzen (Selbstregulationsfähigkeit) und signifikante Verbesserungen des Arbeitsgedächtnisses und der Wahrnehmungsgeschwindigkeit. Ackerman et al. (2010) berichten demgegenüber allerdings weitaus weniger positive Ergebnisse für die Effektivität von Lesetrainings. In einer Stichprobe von 78 Personen im mittleren und höheren Erwachsenenalter (50 bis 71 Jahre) wurde über den Zeitraum eines Monats (insgesamt 20 Stunden) das Lesen themenspezifischer Artikeln als Interventionsmittel eingesetzt. In der anschließenden Testung konnten die Wissenschaftler lediglich einen temporären Wissenszuwachs im jeweiligen Genre, allerdings keine Übertragungseffekte auf diverse fluide oder kristalline Intelligenzbereiche messen. Die Aussagekraft dieser Studie ist allerdings durch ihre methodische Vorgehensweise beschränkt. Zum einen handelte es sich um Teilnehmer, die ohnehin von einer sehr häufig praktizierte Lesetätigkeit berichteten, und somit Effekte durch die Intervention in dieser Stichprobe kaum zu erwarten waren, zum anderen war die Interventionsdauer vermutlich zu gering, um weitreichende kognitive Veränderungen herbeizuführen (Ackerman et al., 2010). Im Hinblick auf das *supply-demand-mismatch Modell* wurde außerdem verabsäumt, das Schwierigkeitsniveau der Leseaufgabe der individuellen Leistungsfähigkeit der Teilnehmer anzupassen, was im Gegensatz dazu im Forschungsdesign bei Uchida und Kwashima (2008) verwirklicht wurde.

Die Leseaktivität hat aber nicht nur eine positive Wirkung auf die kognitiven Leistungskapazitäten, sondern wird auch im Zusammenhang mit dem subjektiven Wohlbefinden diskutiert. Die Anzahl der Tätigkeiten, die im Alter alleine durchgeführt werden können, von denen Lesen und Schreiben die häufigsten sind, korrelieren mit dem Ausmaß der Lebensfreude, im Sinne von Interesse am und im Leben (Menec, 2003; Robinson & Martin, 2008). Diese Tätigkeiten könnten im Sinne eines aktiven Lebensstils zum subjektivem Wohlbefinden beitragen, aber auch laut des SOK-Modells als Kompensationsmittel eingesetzt werden, wenn soziale oder physische Aktivitäten aufgrund sich verändernder Lebensbedingungen eingeschränkt werden (Menec, 2003). Auskunft darüber, warum speziell Lesen mit positiven Gefühlen assoziiert sein könnte, geben Von Peer, Mentjes und Auracher (2007) in ihrer Studie zum Flow- Erleben beim Lesen (siehe Abschnitt 2.6.). Einen positiven Effekt zeigte das Lesen bzw. die Förderung von Lesekompetenz außerdem in der Behandlung von depressiven Patienten, wo sie zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung führte (Francis, Weiss, Senf, Heist & Hargraves 2007; Weiss, Francis, Senf, Heist &

Hargraves, 2006). Da gerade ältere Menschen über geringere Lesekompetenz verfügen (Smith, 1996), könnten die Erkenntnisse für diese Population von besonderer Bedeutung sein. Im Zuge dieses Kapitels sollte erkennbar geworden sein, dass es auch im fortgeschrittenen Lebensalter Sinn Leseaktivitäten zu initiieren und zu fördern.

2.3 Lesekompetenz und Alter(n)

Lesekompetenz gilt aktuell als ein entscheidender Einflussfaktor auf die kognitive Reserve im Alter (Stern, 2009). Bei ethnischen Minderheiten stellt sie sogar einen aussagekräftigeren Prädiktor als das formelle Bildungsniveau für die intellektuelle Leistungsfähigkeit dar, da sie besser die Qualität der erfahrenen Beschulung, das lebenslange Lernen und den *aktuellen* kognitiven Status widerspiegelt (Manly, Byrd, Touradji, Sanchez & Stern, 2004; Manly, Schupf, Tang & Stern, 2005; Roberts & Fawcett, 1998). Lesen ist eine historisch gewachsene und fundamentale Kulturtechnik, die in der modernen Informationsgesellschaft weiter an Bedeutung gewinnt (Richter & Christmann, 2002). Das Verständnis von Lesekompetenz geht dabei heute weit über das Verfügen der basalen Lesefertigkeiten hinaus und wird je nach zugrunde liegendem Ansatz unterschiedlich definiert (Pfaff-Rüdiger, 2011).

Im *kognitionspsychologischen Ansatz* wird das für das Lesen notwendige intellektuelle Leistungsvermögen in den Vordergrund gestellt. Damit sind sowohl die „hierarchieniedrigen“ und größtenteils automatisierten Prozesse, wie das Identifizieren von Buchstaben und Wörtern sowie die „hierarchiehohe“ Leistungen, wie das Herstellen von Verknüpfungen zu Erfahrungen und Wissen oder das Verstehen stilistischer Mittel, gemeint (Richter & Christmann, 2002). Um zu einer Konstruktion der Bedeutung eines Textes zu gelangen, reicht also die Fähigkeit Wörter und Sätze zu entschlüsseln nicht aus. Es muss darüber hinaus auf vorhandenen Wissensschatz und bestimmte Lesestrategien zurückgegriffen werden, die sich je nach Textsorte und Zielsetzung unterscheiden (Hurrelmann, 2002b). Eine starke Ausrichtung an diesem Ansatz findet man in internationalen Studien zur Erhebung der Lesekompetenz bei Erwachsenen und Schülern. Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) versucht im Zuge der Implementierung und Evaluierung des PIAAC Programms von 2007-2013 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Definitionen des „Adult Literacy and Lifeskills Survey“ (ALL) und des „International Adult Literacy Survey“ (IALS) mit zeitgemäßen Überlegungen abzugleichen und gelangt zu folgender Definition von Lesekompetenz: „Literacy is understanding, evaluating, using and engaging with written texts to participate in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential“ (Jones

et al., 2009, S.8). Ähnlich ist Lesekompetenz im PISA-Bericht 2000 (Programme for International Student Assessment) beschrieben als „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Lang, 2001, S.29). Im Zuge dieser Definitionen wird, abgesehen von den beschriebenen kognitiven Teilprozessen, auch auf die Bedeutung von Lesekompetenz zur Erreichung individueller Ziele, zur persönlichen Weiterentwicklung, zur sozialen Kommunikation und zur Alltagsbewältigung im gesellschaftlichen Kontext hingewiesen und damit die aktive Rolle und Reflexionsfähigkeit des Lesers betont (Hurrelmann, 2002b; Jones et al., 2009). Laut Groeben (2004) fokussiert die im Zuge der PISA-Studie entwickelte Definition aber noch zu stark auf die kognitiven Prozesse der Textverarbeitung beim Lesen, und schließt emotional-motivationale Aspekte größtenteils aus. Im Zuge des PIAAC Programms wird bereits explizit darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht reicht, allein kognitive Facetten zur Beurteilung der Lesekompetenz heranzuziehen, sondern auch Einstellungen gegenüber der Leseaktivität und Lesepraktiken Berücksichtigung erfahren sollen, da diese Aspekte sich aufeinander auswirken (Jones et al., 2009).

Diese und noch weitere Facetten ins Konzept der Lesekompetenz miteinzubeziehen entspricht dem *sozialisations-theoretischen Ansatz* nach Hurrelmann (2002a, zitiert nach Pfaff-Rüdiger, 2011), der im Gegensatz zur kognitionspsychologischen Definition stärker auf motivationale, emotionale und soziale Konstrukte der Lesekompetenz eingeht. Als motivationale Dimension wird die Fähigkeit bezeichnet, dem Interesse und der Aufgabenstellung entsprechend mit dem Lesestoff umzugehen bzw. die dafür notwendige Motivation aufzubringen. Wahrnehmbar wird diese Facette in positiven Gratifikations- und Nutzungserwartungen, in Ausdauer und Zielstrebigkeit und einem Bedürfnis nach kognitiver Durchdringung des Textes. Zu einer umfassenden Vorstellung der Lesekompetenz gehört auch die emotionale Komponente beim Lesen, die den genussvollen Umgang mit und eine bedürfnisorientierte Auswahl von Lesematerial meint und sich außerdem in der Fähigkeit zeigt, sich in handelnde Figuren einer Lektüre einzufühlen (Hurrelmann, 2002b; Vorderer & Klimmt, 2002). Letztendlich zeichnen sich kompetente Leser auch dadurch aus, dass sie Gespräche über Leseinhalte führen und im Zuge dessen eine produktive Weiterverarbeitung und Reflexion der Inhalte vornehmen, was als Fähigkeit zur Anschlusskommunikation bezeichnet wird. Diese unterschiedlichen Fähigkeitsdimensionen stehen in Wechselwirkungen zueinander (Hurrelmann, 2002b; Taboada, Tonks, Wigfield &

Guthrie, 2009), was die Notwendigkeit betont, Lesekompetenz als mehrdimensionales Konstrukt zu begreifen und ihre Facetten einzeln zu betrachten. Abschließend sei angemerkt, dass die motivationalen und emotionalen Komponenten der Lesekompetenz im Gegensatz zur kognitiven Leistungsdimension schwer objektiv messbar sind, weshalb laut Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) als Grundlage der Erfassung subjektive Selbsteinschätzungen dienen können.

Lesekompetenz ist für eine autonome und unabhängige Lebensführung von enormer Wichtigkeit (Meyer, Marsiske & Willis, 1993). Egal ob bei der Auswahl von Produkten im Supermarkt, der Überprüfung von Abrechnungen oder beim Unterzeichnen von Verträgen, Lesekompetenz ermöglicht die für den Alltag notwendige Entschlüsselung von Informationen, was zu fundierten Entscheidungen und Handlungen befähigt. Von Bedeutung scheint diese Fähigkeit besonders in Bezug auf das Gesundheitsverhalten zu sein. Zu einem neigen Personen mit einer geringen Lesekompetenz dazu, die Packungsbeilage der Medikamente nicht zu lesen (Koo, Krass & Aslani, 2006), zum anderen hängt eine geringe Leseaktivität mit einer schlechten Informiertheit über öffentliche Angebote zur Gesundheitsförderung zusammen (Bann, Bayen, Cormack & Uhrig, 2006), was einen Risikofaktor für Erkrankungen im Alter darstellen könnte. Schlechte Lesekompetenz kann außerdem bewirken, dass schriftliche Vereinbarungen und Vorgehen von medizinischen Interventionsschritten falsch verstanden und fehlerhaft oder nicht umgesetzt werden, was zur Selbstgefährdung der Patienten führt (Roberts & Fawcett, 1998). Diese Faktoren könnten zur Aufklärung beitragen, warum eine geringe Lesekompetenz mit einer erhöhten Mortalität, einer subjektiv geringeren Gesundheitswahrnehmung und chronischen Erkrankungen, wie Diabetes und Bluthochdruck, auch unter Berücksichtigung zahlreicher Einflussfaktoren, wie Geschlecht, Alter, Bildung und sozioökonomischer Status, verbunden ist (DeWalt, Berkman, Sheridan, Lohr & Pignone, 2004; Jacobs, Hammerman-Rozenberg, Cohen & Stressman, 2008; Sudore, Mehta et al., 2006; Sudore, Yaffe et al., 2006).

Umso alarmierender ist die Tatsache, dass das Verfügen über Lesekompetenz und -fertigkeiten auch in industrialisierten Staaten keineswegs eine Selbstverständlichkeit darstellt. Die Ergebnisse der „United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO) aus dem Jahre 2008 zeigten, dass zehn bis 30 Prozent der erwachsenen EU-Gesamtbevölkerung weder lesen noch schreiben können (der Standard, 2008). Insgesamt liegt die Analphabetisierungsrate in Deutschland bei rund 14% (Grotlüschen & Riekman, 2011), in Österreich sind rund 300 000 Personen betroffen, wohingegen die Dunkelziffer rund doppelt so hoch

geschätzt wird (der Standard, 2008). Die in Deutschland durchgeführte leo.Level-one Studie gab Aufschluss darüber, dass es sich bei den Betroffenen in erster Linie um *funktionelle Analphabeten* handeln dürfte, denn gegenüber 10% der Befragten, die Schwierigkeiten im sinnerfassenden Lesen auf Textebene hatten, waren es nur 0.5% der Studienteilnehmer, die nicht fähig waren, Wörter zu identifizieren (Grotlüschen & Riekmann, 2011). In der angeführten Studie waren im Besonderen die ältesten und bereits pensionierten Personen (50- bis 64-Jährigen) mit 26.6% häufig unter den Analphabeten zu finden. Unverständlicherweise verabsäumte diese Studie auch Personen über dem 65. Lebensjahr zu untersuchen. Dass dafür dringende Notwendigkeit besteht, zeigten die Ergebnisse des „National Adult Literacy Survey (NALS)“ in den Vereinigten Staaten im Jahre 1992. Hier waren es unter den über 60-Jährigen sogar 39% bis 47%, die nicht fähig waren, Sätze sinnerfassend zu lesen (Brown, Prisuta, Jacobs & Campbell, 1996). Roberts und Fawcett (1998) schlussfolgerten aus ähnlichen Daten des „International Adult Literacy Survey (IALS)“ in Kanada, dass es zu einer reduzierten Lesefähigkeit mit zunehmendem Alter kommen dürfte. Da es sich bei den vorliegenden Studien um Querschnittuntersuchungen handelt, müssen Kohorten- und Generationseffekte in den möglichen Erklärungen mitberücksichtigt werden. So wurde auf die Ausbildung intellektuell-kognitiver Fähigkeiten in der Vergangenheit der heute 60-Jährigen und Älteren häufig weniger Wert gelegt, weshalb diese auch eine weniger lange Schulbildung, als die nachfolgenden Generationen genossen (OECD, 2005; Weinstein-Shr, 1995). Die Lesekompetenz scheint aber besonders im Alter, und hier auch unabhängig vom Bildungsgrad, zu differenzieren, was wiederum die Frage nach möglichen weiteren Wirkfaktoren auf die Entwicklung der Lesekompetenz nach Beendigung der schulischen Laufbahn aufkommen lässt. Einerseits dürften die Lesepraktiken akkumulierenden Effekt auf die Lesekompetenz im Alter haben und zu der Differenzierung trotz ähnlichen Bildungsniveaus beitragen (OECD, 2005), andererseits zeigen sich altersbedingte Veränderungen in für das Lesen benötigten Funktionsbereichen (siehe Abschnitt 2.2.), die zu einer allgemeinen Abnahme der Leseleistung im Alter führen können (Smith & Marsiske, 1997).

Davon ist besonders die Lesegeschwindigkeit, als eine operationalisierte Facette der Lesekompetenz, betroffen. Bei einer Erhebung an 20- bis 88-Jährigen zeigte sich eine Verlangsamung im lauten Lesen um 26.5%, welche einerseits auf eine Verschlechterung der allgemeinen psychomotorischen Fähigkeiten, wie Koordinationsfähigkeit, Artikulationsgeschwindigkeit und verlängerte Latenzzeiten zwischen den Sprechpassagen sowie auf eine instabile Koordination der

Lippenbewegungen (Rodriguez-Aranda, 2003), als auch auf eine Reduktion der Verarbeitungsgeschwindigkeit (Rodriguez-Aranda, Waterloo, Sparr, Kjetil & Sundet, 2006) zurückgeführt wurde. Zusätzlich berichtet Lott (2001), dass die Aufmerksamkeitsleistung in der Erklärung einer verschlechterten Leseleistung im Alter ebenso ein wichtiger Faktor ist. Defizite beim Lesen können außerdem aufgrund der verschlechterten Sehfähigkeiten auftreten, die einerseits durch mit dem Alter gehäuft auftretenden Augenerkrankungen, wie Katarakt, Makulopathie, Glaukom und diabetische Retinopathie, andererseits durch altersbedingte Veränderungen der Optik des Auges und einer Veränderung der visuellen neuronalen Netzwerke (u.a. auch bei Alzheimer Demenz siehe unten) bedingt sind. Die Lesesehschärfe verschlechtert sich demnach auch beim gesund alternden Menschen kontinuierlich und kann trotz einer bestmöglichen Korrektur mit Hilfsmittel nicht vollkommen behoben werden. Eine Verschlechterung der Kontrastsensitivität und Defizite in der Akkommodationsfähigkeit der Augenlinse, die die Fokussierung auf naheliegende Objekte beeinträchtigen, erschweren zusätzlich das Lesen im Alter (Jackson & Owsley, 2003).

Neurologische Pathologien verändern die Leseleistung noch in einem weitaus stärkeren Ausmaß. Während die orthografischen Prozessebenen, die das richtige Buchstabieren und Lesen von Wörtern ermöglichen, bei Alzheimer Demenz Patienten intakt erscheinen, sind semantisch-lexikalische Verarbeitungswege zunehmend gestört, was durch die typischerweise bei der Alzheimer Demenz auftretende Beeinträchtigung des semantischen Gedächtnisses erklärt wird (Colombo, Fonti & Cappa, 2004). Demnach ist ein fehlerfreies Lesen von Wörtern, deren Artikulation exakt denen der einzelnen Phoneme entspricht (z.B. das Wort Hund), noch möglich, während das Verlauten von Wörtern mit davon abweichenden Mustern (z.B. das Wort Niveau), die einen Zugriff auf lexikalische Speicher, und ein umfassendes Verständnis für den Sinngehalt des Gelesenen verlangen, bereits defizitär sind (Colombo et al., 2004; Glosser, Grugan & Friedman, 1999; Patterson, Graham & Hodges, 1994). Darüber hinaus zeigten sich auch Schwierigkeiten beim Lesen von Pseudowörtern, was wiederum auch eine, wenn auch weniger stark ausgeprägte Beeinträchtigung in phonologischen Verarbeitungswegen nahe legt (Patterson et al., 1994; Cuetos, Martinez, Martinez, Izuran & Ellis, 2003). Funktionsdefizite in den orthografisch-phonologischen Übertragungsnetzwerken sind durch verlängerte Latenzzeiten beim Lesen erklärbar, wofür defizitäre Aufmerksamkeits- und Exekutivfunktionen verantwortlich gemacht werden (Gold et al., 2005). Eine verschlechterte Leseleistung durch die Alzheimer Demenz manifestiert sich außerdem in defizitären visuellen

Verarbeitungsprozessen (Glosser et al., 2002) sowie in Beeinträchtigungen der visuellen Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen (Jackson & Owsley, 2003). Diese sind mit neuropathologischen Veränderungen im Okzipitallappen assoziiert, welche in weiten Teilen auf die Verarbeitung visueller Reize auf höherer Hierarchieebene spezialisiert sind (Glosser et al., 2002; Jackson & Owsley, 2003). Laut Gilmore, Groth und Thomas (2005) dürfte speziell die schlechtere Kontrastsensitivität in der visuellen Wahrnehmung der an Alzheimer Demenz Erkrankten zu einer verlangsamten Lesegeschwindigkeit führen. Glosser und Mitarbeiter (2002) konnten ebenfalls bestätigen, dass Defizite der visuellen Wahrnehmung, die zu Diskriminationsproblemen in der Identifikation von Buchstaben unterschiedlicher Größe und Form führen, eine schlechtere Leseleistung verursachen.

Die Auswirkung einer depressiven Symptomatik auf die Leseleistung muss in diesem Rahmen ebenfalls unbedingt mitberücksichtigt werden, denn diese psychische Erkrankung kommt im höheren Erwachsenenalter häufig vor und steigt mit zunehmendem Lebensalter in ihrer Prävalenz weiter an. Die im Längsschnitt erhobenen Daten der Vienna-Transdanube-Aging (VITA) - Studie zeigen, dass 17% der 70-Jährigen und bereits 31% der 80-Jährigen das klinische Vollbild einer Depression entwickeln (Fischer, 2009). Personen, die unter einer sogenannten „late-onset“ Depression leiden, sind von zahlreichen kognitiven Funktionseinbußen betroffen (Zhang, Li, Yu & Wang, 2009). Diese Defizite betreffen Gedächtnisleistungen, sprachliche Fähigkeiten und Exekutivfunktionen (Zhang et al., 2009) sowie die Verarbeitungsgeschwindigkeit und die Konzentrationsfähigkeit (Biringer et al., 2005; McDermott & Ebmeier, 2009), welche sich augenscheinlich auf die aktuelle Leseleistung der Betroffenen auswirken können. Abgesehen davon sind natürlich auch der generelle Interessens- und Motivationsverlust im Zuge einer depressiven Erkrankung (Comer, 2008) bei einem Leistungs- und Aktivitätsrückgang mitzuberücksichtigen. Aus den bisherigen Erläuterungen sollte demnach klar hervorgegangen sein, dass einerseits die Lesekompetenz eine vulnerable Fähigkeit darstellt, die durch zahlreiche altersbedingte und pathologische Veränderungen beeinträchtigt werden kann, aber auch, dass es andererseits gerade durch die Leseaktivität möglich ist kognitive Leistungsfähigkeit im Alter zu fördern und zu erhalten, was im Abschnitt 2.2. diskutiert wurde.

2.4 Leseaktivität und Alter(n)

...wichtig ist was, wie oft gelesen wird.

Die Leseaktivität ist neben der Lesekompetenz eine weitere wichtige Messgröße in der wissenschaftlichen Lese- und Altersforschung. Denn obwohl sie im positiven Verhältnis zur Lesekompetenz steht (u.a. Smith, 1996), spiegelt sie weniger als diese die bereits gemachten Lese- und Bildungserfahrungen wider (Lang, 2001), sondern drückt die *gegenwärtige* intellektuelle Aktivität aus, welche ihrerseits als ausschlaggebender Faktor für die kognitive Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden im Alter diskutiert wurde (u.a. Hilleras, Jorm, Herlitz & Winbald, 1999; Menec, 2003; Pettigrew & Roberts, 2008; Robinson & Martin, 2008; Wilson et al., 2005). Zu gewissen Anteilen ist die Leseaktivität allerdings genauso wie die Lesekompetenz durch die vorangegangene Bildungszeit und durch die Lesesozialisation im Elternhaus geprägt. Höher gebildete Erwachsene, die in einer sehr lesefreundlichen Umwelt aufwuchsen und bereits als Kinder viel lasen, zeigen auch noch im höheren Alter eine hochfrequente Leseaktivität (Bucher, 2002; Burbaum, Charlton & Schweizer, 2004; Kochhan, Haddad & Dehm, 2005). Die individuelle Lesebiografie ist nach dem Austritt aus dem Bildungssystem trotzdem alles andere als linear zu sehen. Viele Personen geben ihre intensive Lesegewohnheiten zeitweise aufgrund von beruflichen oder familiären Verpflichtungen auf, kehren aber dann wenn Belastungen und zeitliche Einschränkungen (durch Kinder oder Beruf) wegfallen, zu den ursprünglichen Nutzungsmustern zurück (Köcher, 1993). Prinzipiell lässt sich feststellen, dass zumindest rudimentär der kontinuierliche Kontakt und der Gebrauch von Büchern vorhanden gewesen sein muss, um im Alter darauf aufbauend sich wieder mehr mit dem Medium auseinanderzusetzen. Denn etwas völlig Neues im Alter zu beginnen, gelingt nur selten (Schön, 2004, zitiert nach Wittkämper, 2009). Ein Bruch der Lesegewohnheiten im Alter wird leider auch nicht allzu selten durch funktionelle und kognitive Veränderungen hervorgerufen (siehe Abschnitt 2.2.).

Bei der Untersuchung der Leseaktivität ist laut der OECD auf die Fülle an und die zunehmende Digitalisierung von Lesematerialien einzugehen (Jones et al., 2009; Lang, 2001). Diese Forderung erscheint auch im Angesicht des Zusammenhangs spezifischer Rezeptionsmuster mit der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Lesekompetenz und dem Bildungsniveau gerechtfertigt (u.a. Hughes, Chang, Bilt & Ganguli, et al., 2010; Smith, 1996; Stiftung Lesen 2001).

Laut dem aktuellsten Bericht der Stiftung Lesen (2008) liest rund ein Viertel der Erwachsenen nie ein Buch, bei den Personen ab 60 Jahren ist es bereits jeder

Dritte. Von den übrigen 75% der Befragten greifen immerhin 31% täglich oder mehrmals die Woche zur Lektüre. Einige Arbeiten kommen zu dem Schluss, dass ein Rückgang des Buchlesens mit zunehmendem Alter zu verzeichnen ist (Kochhan et al., 2005; Smith, 1996; Stiftung Lesen, 2001). Kochhan und Schengbier (2007) führen wiederum an, dass die 50- bis 69-Jährigen, nach den 14- bis 29-Jährigen die zweitstärkste Lesergruppe sind. 64% von ihnen geben an mindestens einmal im Monat ein Buch zu lesen, bei den täglichen Lesern sind sie mit 24% sogar die größte Gruppe. Auch laut der Stiftung Lesen (2008) gehören überdurchschnittlich viele ältere Personen zu den Lesefreunden, genauso häufig sind sie allerdings unter den Leseabstinenten anzutreffen. Für die starke Vertretung unter den Nichtlesern könnte mitunter die altersassoziierte Beeinträchtigung des Sehvermögens und der kognitiven Leistungsfähigkeit ausschlaggebend sein (siehe Abschnitt 2.3.). In Bezug auf die berichteten Ergebnisse ist einschränkend anzumerken, dass Personen teilweise ab dem 50., teilweise ab dem 65. Lebensjahr zur Gruppe der Ältesten zusammengefasst werden (u.a. Kochhan et al., 2005; Smith 1996; Stiftung Lesen, 2001), was an dieser Stelle keine differenzierteren Aussagen über das Lesen im 3. und 4. Alter erlaubt. Konfundierende Kohorten- und Generationseffekte erschweren zusätzlich die Feststellung der tatsächlichen Entwicklung des Leseverhaltens im Alter. Frauen lesen im Allgemeinen häufiger Bücher als Männer. Als Buchgenre präferieren sie *narrative Literatur* bzw. *Belletristik* und Ratgeber, Männer dagegen eher *Sach- und Fachbücher* (Bucher, 2002; Kochhan et al., 2005; Market-Marktforschung, 2011; Ziropada, 2009). In dieses Leseverhalten spielen die unterschiedlichen Lesemotive von Männern und Frauen hinein. So lesen zum Beispiel Fachbuchleser in erster Linie aus einer Informations- und Wissensorientierung heraus, Leser narrativer Literatur eher zur Unterhaltung, zur Entspannung und zum Genuss (Chen, 2009; Franzmann, 2001b; Tullius, 2001). Beim Lesen von *Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen* ist die ältere Bevölkerung am stärksten vertreten (Kochhan & Schengbier, 2007; Smith, 1996; Stiftung Lesen, 2001). 2001 sind es 83% der 50- bis 59-Jährigen, und 84% der 60-Jährigen und älteren, die täglich zur Zeitung greifen (Stiftung Lesen, 2001). Ältere Menschen entnehmen diesem Medium vorrangig Termine und Tipps sowie beratende und lokale Informationen (Sehl, 2006). Die Zeitung ist im höheren Alter *das* Informationsmedium, da aktuell die neuen Medien noch nicht in dem Ausmaß wie von jungen Menschen herangezogen werden (Wittkämper, 2009). Insgesamt lässt sich aber dennoch über alle Altersgruppen hinweg ein Rückgang in der Reichweite dieser Printmedien beobachten (Van Eimeren & Ridder, 2005), was aufgrund der zunehmenden Digitalisierung der Lesematerialien nicht verwundert. Die tägliche Zeitungslektüre scheint im Gegensatz zu anderen Leseaktivitäten relativ unabhängig

vom Bildungsniveau zu sein (Kochhan & Schengbier, 2007), denn Personen, die kaum lesen, widmen sich am ehesten der Zeitung (Franzmann, 2001a). Es lässt sich des Weiteren eine Tendenz beobachten, dass mehr Männer als Frauen täglich zur Zeitung und zu Magazinen greifen (Von Peer et al., 2007). Das Lesen von Dokumenten ist im privaten und beruflichen Kontext vorzufinden. Für ältere Menschen ist der Umgang mit *Dokumenten, Anleitungen und Manualen* in erster Linie Teil ihrer Alltagsbewältigung (Erledigung von Bankgeschäften, Abwicklung von Rechnungen und Anträgen, Lesen von Beipackzetteln bei Medikamenten, etc.), was bereits im Abschnitt 2.2. besprochen wurde. Lesen findet außerdem im zwischenmenschlichen Kontext, in Form von *Vorleseaktivitäten* statt. Vorgelesen wird im Alter zum Beispiel den Enkelkindern oder dem eigenen Partner. Ältere Menschen engagieren sich zunehmend in (Vor-)Leseprojekten von Schulen, wo sie regelmäßig zur Leseförderung der Kinder in den Unterricht mit einbezogen werden (Lesepatinnen und -paten, Stadt Wien, 2011; Der Vorleseclub für Vorlesepaten, Stiftung Lesen, 2011). Bedeutend seltener als den Printmedien widmen sich ältere Menschen den *digitalen Medien* (Stiftung Lesen, 2001). Dahinter steht mitunter die generelle Einstellung der Personen gegenüber der Computernutzung. Die wahrgenommene Sinnhaftigkeit, Einsatzfähigkeit und Notwendigkeit dieser technischen Einrichtung für den Alltag spielt beim älteren Menschen eine große Rolle (Vollbrecht, 2009). Weitaus eher ist diese Altersgruppe dazu geneigt am Bildschirm des Fernsehgerätes den *Teletext* zu lesen. In Österreich ist er seit mehr 30 Jahren ein Medium, das in neutralen, kurzen und prägnanten Texten aktuelle Informationen zur Verfügung stellt. Die Anzahl der wöchentlichen Nutzer ist seit dem Vorjahr (2010) auf 2.2 Millionen gestiegen. Der Abruf des Teletextes ist auch über das Internet möglich, wo er mit 1.3 Millionen Besuchern pro Monat ebenfalls auf seinem Höchststand ist (Media Research, 2011). Ältere Menschen scheinen dieses Medium zwar generell seltener zu frequentieren als jüngere, sind aber unter den aktiven Teletextlesern diejenigen, die sich dem Medium am längsten widmen und die meisten Seiten aufrufen (Geese, 2008). Es zeigt sich eine Tendenz, dass eher Männer zu diesem Medium greifen, was auch zu ihrem stärkeren Informationsbedürfnis beim Lesen passt (u.a. Stiftung Lesen, 2008). Auch wenn in Haushalten mit digitalen Fernsehgeräten eine Reduktion der Teletextnutzung zu beobachten ist, ist ein Rückgang der Nachfrage an dieser knappen, sprachlich einfachen Art der Informationsvermittlung unwahrscheinlich. Wie der Teletext sich im digitalen Zeitalter weiterentwickeln wird, ist noch offen (Geese, 2008). Eine andere Form des Lesens ist die *auditive Rezeption von Leseinhalten*. Man lässt sich vorlesen, entweder *unmittelbar persönlich* oder durch *Hörspiele* auf Datenträgern und im Radio. Trotz steigender Nutzung in den letzten Jahren sind es derzeit nur 2-5% der

Bevölkerung, die täglich bis wöchentlich Hörspiele hören (Kochhan & Schengbier, 2007; Stiftung Lesen, 2008). Von den 50- bis 59-Jährigen sind es 10%, die sich zumindest einmal im Monat Hörspielen widmen (Wittkämper, 2009), wobei mehr Frauen als Männer dieses Medium heranziehen (Kochhan & Schengbier, 2007; Market-Marktforschung, 2011). Anders als beim Bücherlesen spielt hier der Bildungsaspekt eine geringere Rolle. Es sind überwiegend Menschen mit mittlerem Bildungsniveau, die diese Form des Lesens präferieren (Kochhan & Schengbier, 2007). Hörspiele könnten besonders im Alter an Bedeutung gewinnen, denn sie bieten bei Sehbeeinträchtigungen eine Chance, Lesegewohnheiten und -lust auf anderem Weg weiterzuleben. In ähnlicher Weise kann auch der Partner durch das unmittelbare persönliche Vorlesen eine wichtige Rolle im Alltag einnehmen. Die Erhebung der Leseaktivität erfolgte in den zitierten Studien, sowohl was die Differenzierung der Lesematerialien, als auch was die Antwortmöglichkeiten betrifft, sehr unterschiedlich.

2.5 Lesemotive und Alter(n)

...wichtig ist, warum gelesen wird.

Es gibt eine Fülle an Motiven, die der Leseaktivität zu Grund liegen können. Diese sind auf ihre moderierenden Effekte auf Lesekompetenz und Lesepraxis zu untersuchen (Smith, 1996). Menschen, die von einer Vielzahl an Lesemotiven berichten, lesen prinzipiell häufiger und zeichnen sich durch eine vielseitige Mediennutzung aus (Tullius, 2001). *Motive* gelten als beobachtbare Beweggründe, die Erklärungswert für das menschliche Verhalten haben. Anders ausgedrückt sind sie Grund, Anstoß, Anlass oder Ursache von Handlungen (Kulbe, 2009; Trimmel, 2003). Angeregt durch bestimmte Situationsmerkmale führen sie dann im Zusammenspiel mit handlungsbezogenen Erwartungs- und Wertkognitionen zur Motivation (Schiefele, 2009). *Lesemotivation* ist demnach für die Initiierung und Aufrechterhaltung des Leseprozesses verantwortlich, der durch *Lesemotive* angestoßen wird. Intrinsische Lesemotivation liegt dann vor, wenn die Leseaktivität an sich als belohnend erlebt wird und im Unterschied zur extrinsischen Lesemotivation keine äußeren Anreize, wie der Wunsch nach guten Noten oder sozialer Anerkennung dafür verantwortlich sind (Möller & Schiefele, 2004).

Ein Ansatz, der sich der Erforschung der spezifischen Mediennutzungsmotive widmet, ist der *Uses and Gratifications Approach* (U&G Approach), welcher aus der Mediennutzungsforschung stammt. Dieser wurde aus der Beobachtung heraus entwickelt, dass sich Personen weniger aufgrund ihrer Bildung und sozialen Schicht in

der Mediennutzung unterscheiden als erwartet, weshalb das Augenmerk auf die Erhebung der individuellen Unterschiede in der Bedürfnisbefriedigung durch den Medienkonsum gelegt wurde (Katz, Blumler & Gurevitch, 1974). Die Grundstruktur des Ansatzes hat sich trotz einiger Kritikpunkte in empirischen Arbeiten bewährt und besitzt in weiterentwickelter Form noch heute Aktualität (Pfaff-Rüdiger, 2011; Zoch, 2009). Die bereits seit den 40er Jahren angewandte Forschungsstrategie kristallisierte sich konträr zur klassischen Mediennutzungsforschung heraus, und geht nun nicht mehr von einem passiven durch die Medien beeinflussbaren Menschen aus, sondern stellt den aktiven, selbstbestimmten Rezipienten in den Betrachtungsfokus, was im Angesicht der damals vorherrschenden verengten Perspektive durch das Stimulus-Response Modell als revolutionär galt (Schenk, 2007). Katz et al. (1974) beschreiben die Grundannahmen des U&G Approach folgendermaßen: Als aktiver Bestandteil des Medienkommunikationsprozesses ist der Rezipient in der Lage, zielgerichtet auf seine Bedürfnisse hin ein Medium heranzuziehen. Der Mensch wählt demnach auch freiwillig aus dem Medienangebot aus. Über die Bedürfnisse, die sie zur Mediennutzung führen, können die Betroffenen Auskunft geben und sind sich ihrer bewusst, weshalb die Befragung als *die* Erhebungsmethode eingesetzt wird (Meyen, 2004; Schenk, 2007). Die Mediennutzung ist allerdings nur eine von vielen Möglichkeiten ein bestimmtes Bedürfnis zu befriedigen, und steht stets in Konkurrenz mit anderen Medienangeboten oder Freizeitaktivitäten, die ebenfalls zur Erfüllung zur Verfügung stehen (Katz et al., 1974; Pfaff-Rüdiger, 2011). Ein Modell, das in seinen Grundzügen dem U&G Ansatz entspricht ist das Erwartungs-/Bewertungsmodell nach Palmgreen (1984), welches zwischen eingetretener und erwarteter Bedürfnisbefriedigung unterscheidet. In Anlehnung an die motivationspsychologischen Erwartungs-mal-Wert Modelle wird hier die Motivation zur Mediennutzung durch eine Erwartungskomponente (die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass das Medium eine bestimmte Eigenschaft besitzt, oder dass ein mit dem Medium verbundenes Verhalten zum gewünschten Ergebnis führt) und eine Bewertungskomponente (die affektive Beurteilung dieser Eigenschaft oder des Ergebnisses) determiniert. Hier wird bereits von einem vorherrschenden Bedürfnis (z.B. Bedürfnis nach Information) ausgegangen, das in Kombination mit der Beurteilung der Wichtigkeit des Motivs (z.B. Informationsmotiv: Wie wichtig ist es mir, aktuelle Informationen zu bekommen? = Bewertungskomponente) und der Erwartung, dieses Bedürfnis durch das bestimmte Medium befriedigen zu können (z.B. Ist es möglich durch das Zeitung-lesen zu Informationen zu gelangen? = Erwartungskomponente) zur Handlungsmotivation führt. Die Bewertungskomponente ist hier als relativ stabiles Konstrukt des individuellen Bedürfnis- und Wertesystems

anzusehen, die Erwartungskomponente dagegen entsteht durch die Erfahrungen, die mit bestimmten Medien gesammelt wurden und den entsprechenden Funktionszuschreibungen, die in Folge entstanden sind. Die erhaltenen Gratifikationen gehen somit in die zukünftigen Vorstellungen und Erwartungen über weitere Bedürfnisbefriedigung durch das bestimmte Medium ein (Palmgreen, 1984, zitiert nach Schenk, 2007). Erlebnisse einer befriedigenden Mediennutzung führen dann zu einer Habitualisierung des Verhaltens (Bonfadelli, 2004). Die wahrgenommene (Lese- bzw.) Medienkompetenz wird in den Ansätzen der Gratifikationsforschung nicht explizit angesprochen, spielt aber besonders für die Leseaktivität eine entscheidende Rolle (Möller & Schiefele, 2004). Inhaltlich könnte diese im Modell von Palmgreen (1984) der Erwartungskomponente zugeordnet werden.

Die *Gruppierung der Nutzungsmotive* kann je nach zugrundeliegender Auffassung der Medienfunktionen unterschiedlich aussehen. Bonfadelli (2004) differenziert zwischen monofunktionalen (z.B. Mediennutzung als Eskapismus), bifunktionalen (Informations- vs. Unterhaltungsfunktion) und multifunktionalen Auffassungen (verschiedenste Subfunktionen) in der Mediennutzungsforschung. Bereits in den 70er Jahren beschrieben Katz und Kollegen (1974) eine Reihe von Bedürfnissen, denen mit Medien begegnet werden kann. Sie unterscheiden zwischen *kognitiven* (Informationen und Wissen erlangen), *emotionalen* (ästhetisch-genussvolle Momente erleben), *persönlich-integrativen* (Selbstvertrauen und Status erlangen), und *sozialen* Bedürfnissen (Beziehungen zur Außenwelt und zu nahestehenden Personen stärken) und dem Bedürfnis nach *Ausgleich und Ablenkung*. Einige Jahre später berichtet McQuail (1983) zusammenfassend, dass sich über Studien hinweg folgende Nutzungsmotive unterscheiden lassen: (a) *Information* (Ratschläge erhalten, Hilfe zur Meinungsbildung, Neugierde befriedigen, Interessen ausleben etc.), (b) *Persönliche Identität* (Selbsterkenntnisse erlangen, Handlungsmodelle finden, etc.), (c) *Integration und soziale Interaktion* (Lebensumstände anderer Menschen kennenlernen, Identifikation mit anderen, Basis für soziale Interaktionen, etc.) und (d) *Unterhaltung* (Ablenkung, Entspannung, Zeitvertreib, Genusserlebnis etc.). Drei dieser Mediennutzungsmotive erarbeitet auch Pfaff-Rüdiger (2011) anhand der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985). Die Autorin geht davon aus, dass *Autonomiemotive* (an der eigenen Identität arbeiten), *Kompetenzmotive* (Wissen und Lernen wollen) und das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* (Anerkennung durch Dritte, Anschlusskommunikation) die Leseaktivität stimulieren. Neben den bereits angesprochenen affektiven und kognitiven Facetten betont Gehrke (2009) als

dritten Aspekt die *strukturgebende Funktion* der Medien (z.B. Erhaltung eines Alltagsrhythmus, Kompensation oder Vermeidung von Kontakten). In einer vereinfachten Betrachtungsweise wird mitunter auch lediglich die kognitive von der emotionalen Facette unterschieden (Bonfadelli & Fritz, 1993; Randle, 2003). In Bezug auf die Leseaktivität bedeutet dies eine Abgrenzung vom *zweckorientierten Lesen*, das zur Informationsbeschaffung eingesetzt wird, von einem *stimmungsorientierten Lesen*, das in affektiven und sozialen Situationen Bedürfnisse befriedigt (Entspannung auslösen, Probleme und Langeweile vertreiben etc.). Mit den vorliegenden Befunden übereinstimmend berichtet Bonfadelli (2004) in seiner Überblicksarbeit, dass auf dem aktuellen Stand der Forschung eine Einteilung in *kognitive, affektive, sozial-interaktive* und *integrativ-habituelle Bedürfnisse* in der Mediennutzung zulässig erscheint. Kognitive Bedürfnisse würden aus Orientierungs- und Entscheidungsproblemen der handelnden Person gegenüber ihrer Umwelt entstehen und sich z.B. in einem Lern- und Explorationsbedürfnis sowie in einem Bedürfnis nach Selbsterfahrung und Wissenserweiterung spiegeln. Affektive Bedürfnisse beziehen sich auf die Stimmungsregulation, welche sich im Wunsch nach Entspannung, Unterhaltung, Ablenkung und Verdrängung, aber auch in einer Spannungs- und Aktivierungssuche ausdrücken kann. Sozial-interaktive Bedürfnisse zeichnen sich durch den Wunsch nach Kontakten zu anderen Menschen aus. Die Mediennutzung soll Anerkennung durch andere nach sich ziehen, Gespräche über Themen und Inhalte ermöglichen oder auch als eine Art Ersatz für soziale Interaktion fungieren, wenn eine Identifikation mit den Akteuren stattfindet oder eine emotionale Bindung an diese erfolgt. In der ritualisierten Mediennutzung spiegeln sich die integrativ-habituellen Bedürfnisse der Personen, nach Geborgenheit, Sicherheit und Stabilität wider.

Der Fokus dieser Arbeit fällt auf die intrinsische Lesemotivation und auf die damit assoziierten Lesemotive, weil diese vorrangig im Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit und den kognitiven Variablen der Lesekompetenz stehen dürften, wie Untersuchungen an Kindern bereits zeigen konnten (Baker & Wigfield, 1999; Taboada et al., 2009). Außerdem fallen extrinsische Anreize, die zum Großteil im schulischen Kontext beobachtbar sind, im Alter weitgehend weg. Diese und andere außerhalb der Leseaktivität liegenden Ereignisse (z.B. Anschlusskommunikation) werden deshalb in der folgenden Berichterstattung über die Lesemotive im mittleren und höheren Erwachsenenalter nicht weiter verfolgt.

Eine große Gruppe an Lesern will durch einen Text zu Informationen gelangen (Market-Marktforschung 2011; Ridder & Engel, 2005; Stiftung Lesen, 2001). Ergebnisse von Befragungsstudien zeigen, dass besonders ältere Menschen ab 50

Jahren dieses Motiv beim Lesen verfolgen (Dehm, Kochhan, Beeske & Storll, 2005; Market-Marktforschung, 2011; Stiftung Lesen, 2001) und dafür zu großen Teilen die Tageszeitung heranziehen (Ridder & Engel, 2005). Das tägliche Informieren könnte gerade für ältere Menschen von Bedeutung sein, da es ihnen das Gefühl gibt fortwährend am (gesellschaftlichen) Leben beteiligt zu sein. Lesemedien bieten sich auch für eine intensivere und selbstständige Auseinandersetzung mit Themen und Interessen an (Grzesik, 2009; Market-Marktforschung 2011; Ridder & Engel, 2005; Stiftung Lesen, 2001). Die Ausprägung der Neugierde ist dabei grundlegend und spielt als Kernaspekt der intrinsischen Lesemotivation eine bedeutende Rolle (Möller & Schiefele, 2004). Obwohl die ab 50-Jährigen Bücher weniger häufig zu Weiterbildungszwecken lesen (Stiftung Lesen, 2001), so sind sie doch unter allen Befragten am meisten der Ansicht, dass man beim Lesen etwas lernen kann (Dehm et al., 2005). Die Stiftung Lesen (2001) berichtet wiederum, dass es mit zunehmendem Alter weniger wichtig wird, dass beim Bücherlesen etwas gelernt werden kann, wobei der drastischste Unterschied zwischen den 50- bis 59-Jährigen und den ab 60-Jährigen zu beobachten ist. In diesem Sinne bietet Lesestoff auch Anregungen zum Nachdenken und hilft, sich eine Meinung zu bilden (Burbaum et al., 2004; Dehm et al., 2005; Franzmann, 2001a; Ridder & Engel, 2005; Ziropada, 2009). Dieses Lesemotiv scheint relativ unabhängig vom Lebensalter auch noch bei nahezu der Hälfte der über 60-Jährigen eine Rolle zu spielen (Franzmann, 2001a). Orientiert man sich an den Daten von Dehm und Mitarbeitern (2005) liegt dieses Motiv bei den Personen ab 50 Jahren sogar häufiger vor. Speziell im mittleren und höheren Erwachsenenalter relevant werdende Aspekte könnten auch das Schulen des Gedächtnisses und der kognitiven Funktionsfähigkeit (Wittkämper, 2005) sowie das Verbessern der sprachlichen Fähigkeiten und das Fördern des Intellekts durch das Lesen sein (Ziropada, 2009). Neben der Verinnerlichung von Leseinhalten und der kognitiven Stimulierung, kann auch gelesen werden, um einen emotionalen Zugang zur eigenen Biografie zu finden, um eigenes Erleben zu veranschaulichen und Lebensprobleme aufzuarbeiten. In erster Linie sind es ältere Menschen und zu einem größeren Anteil Frauen, die diese Lesemotive verfolgen (Burbaum et al., 2004; Stiftung Lesen, 2001). Muth (1996, 2004) erkennt in der Lektüre ein Mittel, dass dem Menschen aus Krisensituationen helfen und persönliches Glück wieder aufleben, Hoffnung wecken und Zuspruch für die Zukunft schenken kann. Denn in der Literatur werden situationsspezifische Reaktionen gezeigt, die helfen, Anregungen für das eigene Verhaltensrepertoire zu finden und neue Wege zu gehen (Schorb, 2009). Dass diese Lesemotive im Laufe des Lebens an Relevanz gewinnen liegt nahe, denn die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte wird mit zunehmendem Alter

aktueller und zeigt sich in einer Art Lebensbilanzierung (Dornicht-Fluck, 1992; Schorb, 2009), im Zuge der man die eigenen Vergangenheit zu begreifen und zu bestätigen versucht (Schorb, 2009). Dabei zeigt auch die Präferenz für geschichtlich-historische und biografische Werke das Motiv, sich im Kontrast mit anderen Lebensweisen zu betrachten und Erinnerungen an die eigene Vergangenheit zu wecken (Kochhan et al., 2005; Schön, 2004, zitiert nach Wittkämper, 2009). Durch den Wegfall beruflicher Betätigungen und die dadurch gewonnene Freizeit, die es nun wieder selbst zu gestalten gilt, wird im Alter auch die Suche nach Sinn im Leben verstärkt präsent. Literatur nimmt hier ebenso einen besonderen Stellenwert ein, in dem sie Antworten finden lässt auf das Warum des Existierens und die Bedeutsamkeit der eigenen Erfahrungen betont (Dornicht-Fluck, 1992). Bücher können demnach sinnstiftend sein, den Menschen über sich und seine eigenen Grenzen hinausführen und damit einen gewissen Wandlungsprozess in Gang setzen (Muth, 1996). Anders ausgedrückt ist geeigneter Lesestoff im Stande Impulse für die Gestaltung des noch offenen Lebensweges zu setzen (Lange, 2011) und unerfüllte Lebensträume „fiktiv“ zu verwirklichen (Muth, 2004). Lesematerial gewährt außerdem Einblicke in unterschiedliche Lebensweisen, Kulturen, Zeiten und Länder und hilft deshalb auch Probleme anderer Menschen besser zu verstehen (Burbaum et al. 2004; Stiftung Lesen, 2001; Watkins & Coffey, 2004). Beide Lesemotive liegen bei rund einem Drittel der Befragten ab dem 50. bzw. ab dem 60. Lebensjahr vor, wobei konkret das Bedürfnis, durch Lesen mehr Verständnis für seine Mitmenschen zu entwickeln, für diese Altersgruppe stärker ausgeprägt erscheint, als für den Rest der Befragten (Dehm et al., 2005). Medien können in diesem Sinne bei der Entwicklungsaufgabe helfen, die Lebensstile jüngerer Generationen nachzuvollziehen (Schorb, 2009; Wittkämper, 2009). Lesen kann aber nicht nur Zugänge zu realen Welten, Menschen und vergangenem Geschehen liefern, sondern auch fiktive, virtuelle Zukunftsszenarien konstruieren (Grzesik, 2009). Das Eintauchen in eine komplett andere Welt macht es dem Leser möglich Distanz zur Realität zu erlangen (Ridder & Engel, 2005; Stiftung Lesen, 2001). Dieses Lesemotiv scheint relativ unabhängig vom Alter bei rund einem Drittel der Personen vorhanden zu sein (Stiftung Lesen, 2001). Lesen stellt auch eine Antwort auf die Frage nach der Gestaltung und Strukturierung der neu gewonnenen Freizeit bei Eintritt in den Ruhestand dar. Denn die Tätigkeit gilt für ältere Menschen als ein wichtiger und sinnvoller Zeitvertreib und ist damit eine Form der Unterhaltung, die Langeweile vorbeugen kann (Dehm et al., 2005; Stiftung Lesen, 2001; Ziropada, 2009). Die größte Gruppe, die aus diesem Lesemotiv zu Büchern greift, sind die über 60-Jährigen, von denen knapp jeder Dritte täglich oder mehrmals wöchentlich zur Unterhaltung liest (Stiftung Lesen, 2001). Die Zeiten der

Mediennutzung sind dabei oft ritualisiert und erfüllen damit eine strukturgebende Funktion (Gehrke, 2009; Wittkämper, 2005). In Übereinstimmung damit berichten Dehm et al. (2005), dass die Ältesten das Lesen auch am ehesten als Mittel betrachten, um sich im Alltag zurecht zu finden. So ermöglichen Medienrituale bei Versterben des Partners und dem damit einhergehenden Rollenverlust sowie bei Eintritt in die Pension, den Alltag mit (neuen) Gewohnheiten fortzusetzen (Schorb, 2009; Wittkämper, 2005). Dementsprechend lesen Menschen auch um sich weniger einsam zu fühlen (Ridder & Engel, 2005, Ziropada, 2009). Leseinhalte können soziales Erleben vermitteln, indem sie die Teilnahme am Leben anderer bieten, das Gefühl vermitteln bei der Handlung dabei zu sein und Protagonisten als Freunde wahrnehmbar werden lassen (Dehm et al., 2005; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996; Watkins & Coffey, 2004). Beim Wegfall sozialer Kontakte durch das Verlassen des beruflichen Settings, durch das Ableben von Angehörigen oder durch die reduzierte Mobilität im Alter, kann das Lesen demnach als Kompensationsmittel dienen (Dornicht-Fluck, 1992; Gehrke, 2009; Pettigrew & Roberts, 2008; Schorb, 2009; Wittkämper, 2009), aber auch das bewusste Umgehen von sozialen Aktivitäten erleichtern (Gehrke, 2009). Diese Motive werden von den ab 50-Jährigen am häufigsten unter allen Befragten genannt (Dehm et al., 2005; Ridder & Engel, 2005), wobei es besonders die Frauen im hohen Alter ab 80 sind, bei denen diese Bedürfnisse, bedingt durch die Feminisierung und Singularisierung im Alter, durch das Lesen befriedigt werden wollen (Wittkämper, 2009). Pettigrew und Roberts (2008) kommen zu der Erkenntnis, dass regelmäßiges Lesen tatsächlich helfen kann, sich weniger einsam zu fühlen. Die Leseaktivität hat zusätzlich noch einen weiteren heilsamen Charakter. Sie schenkt Beruhigung und Entspannung und bietet somit einen Ausgleich im Alltag (Wittkämper, 2005; Wittkämper, 2009). Diese Wirkung könnte besonders dann eintreten, wenn es gelingt, alltägliche Sorgen und Ärgernisse beim Lesen auszublenden. Insgesamt betrachtet wird das Motiv sich zu entspannen weitaus häufiger als der Vorsatz, sich beim Lesen bewusst von etwas abzulenken, genannt, wobei für alle Altersgruppen ähnliche Werte zu verzeichnen sind (Dehm et al., 2005; Ridder & Engel, 2005). *Last but not least* ist der Großteil der Menschen, die daran interessiert sind schöne, wertvolle und bedeutende Literatur zu genießen, in den älteren Jahrgängen zu finden (Franzmann, 2001a). Das Genusserleben ist allerdings nicht an einen konkreten affektiven Zustand gebunden, sondern kann sich im Grunde in einer Fülle an Emotionen wie Spaß, Spannung, Humor, Erotik etc. während des Leseprozesses zeigen (Dehm et al., 2005; Pfaff-Rüdiger, 2011; Ridder & Engel, 2005; Stiftung Lesen, 2001).

Messinstrumente zur Erfassung der Lesemotive im Erwachsenenalter sind im Gegensatz zu Verfahren, die für Kinder konzipiert wurden (Watkins & Coffey, 2004; Wigfield et al., 1996), in Bezug auf ihre Testgütekriterien nicht ausreichend untersucht worden. Einige Befragungen bedienen sich Verfahren, deren Skalenentwicklung nicht nachvollziehbar ist (u.a. Burbaum et al., 2004; Dehm et al., 2005), andere Studien wiederum treffen Aussagen lediglich anhand der Beantwortung von Singleitems (Ridder & Engel, 2005; Stiftung Lesen, 2001). Das Verfahren von Ziropada (2009) ist das einzige, das in einer Erwachsenenpopulation im Zuge faktorenanalytischer Berechnungen zu unterschiedlichen Lesemotiven gelangt. Es unterscheidet die Lesemotive Bildung und Information (*Education/Utilitarian*), individuelle Entwicklung (*Individual Development*), Entspannung (*Stress Relief*), Unterhaltung/Vertreibung von Langeweile (*Boredom Relief*), Eintauchen in andere Welten (*Escapism*) und Genusserlebnis beim Lesen (*Aesthetic Enjoyment*). Allerdings sind die Itemformulierungen teilweise inhaltlich eher schlecht mit den Skalenbezeichnungen vereinbar, und es befinden sich Items mit Mehrfachladungen scheinbar willkürlich zugeordnet bei einer Skala wieder. Die fehlende Validierung stellt die Einsatzfähigkeit des Verfahrens zusätzlich in Frage. Abgesehen davon wurde das Verfahren an einer serbischen Stichprobe evaluiert, weshalb die Relevanz dieser Lesemotive für die deutschsprachige Population erst belegt werden muss.

2.6 Leseerleben und Alter(n)

...wichtig ist, wie das Lesen erlebt wird.

Dieses Kapitel setzt sich unter den Gesichtspunkten der psychologischen Konstrukte des Flow- und Empathie-Erlebens mit dem wahrgenommenen Leseprozess aus Perspektive des Lesers auseinander und gibt Aufschluss über deren Zusammenhänge mit der Lesehäufigkeit, der Lesekompetenz und anderen psychologischen Variablen. Bis jetzt liegen allerdings keine Studien vor, die Auskunft über die Beschaffenheit des Leseerlebens speziell im höheren Alter geben können.

Lesen ist eine der häufigsten Flow-Tätigkeiten der Welt (Von Peer et al., 2007; Csikszentmihalyi, 1992). Der Begriff *Flow* meint ein vollkommen selbstvergessenes Aufgehen in einer Aktivität, in der man seine Ich-Grenzen zu übertreten vermag und durch das Abheben vom strukturierten Alltag, zu einer Art Selbstbefreiung gelangt. Es entsteht durch in sich lohnende, als erfreulich erlebte Tätigkeiten, die kein Mittel zum Zweck sind, sondern deren Ziel in der Durchführung gleichzeitig selbst liegt. Dieses Phänomen ist assoziiert mit der selbstberichteten Lebenszufriedenheit, dem

Lebensglück (Von Peer et al., 2007) sowie mit dem Leistungsniveau der jeweiligen Tätigkeit (Engeser, Rheinberg, Vollmeyer & Bischoff, 2005; Rheinberg, 2006). Eine bestimmte Leistungskomponente des Lesens, nämlich die Lesegeschwindigkeit, wurde bei Kindern bereits konkret in Zusammenhang mit dem Flow-Erleben gebracht (Landerl & Reiter, 2002; Nix, 2011). Das Flow-Erlebnis findet dann statt, wenn eine spielerische Autonomie in der Ausführung der Tätigkeit erlebt wird, mit anderen Worten, wenn eine Anforderung gestellt wird, die den eigenen Kompetenzen entspricht und vollkommene Konzentration und Hingabe bewirkt. Denn sind alle Fähigkeiten des Menschen notwendig um eine Situation zu bewältigen, muss seine Aufmerksamkeit zentriert auf die Ausführung gerichtet sein, was wiederum unangenehme Aspekte bzw. die Sorgen des eigenen Lebens während der Tätigkeit ausblendet. In Kombination damit tritt oft ein subjektiv verzerrtes Zeitgefühl auf, das mit der realen Messung nur wenig in Beziehung steht (Csikszentmihalyi, 1992). Soll das Lesen zu einem Flow-Erleben führen, ist es also in erster Linie ausschlaggebend, dass das Lesematerial Anforderungen stellt, die mit den eigenen Fähigkeiten im Einklang stehen, um somit die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Leser aufrecht zu erhalten (Csikszentmihalyi, 1992; Mcquillan & Conde, 1996). Wie durch manche Lesebiografien vorgelebt, ergibt sich daraus eine kontinuierliche Suche nach immer komplexeren Lesestoffen (Muth, 1996). Ein klares Ziel und das Gefühl der Kontrolle bei der Durchführung, das durch differenzierte Rückmeldungen erreicht wird, ist ein weiteres Charakteristikum des Flow-Erlebens (Csikszentmihalyi, 1992). Beim Vorhaben einen Text zu begreifen, sollte somit eine adäquate Rückmeldung auf Unklarheiten aufmerksam machen, damit ein Absatz wiederholt gelesen und das Lesetempo entsprechend angepasst wird (Muth, 1996). Das Lesen narrativer Literatur scheint durch die Möglichkeit in andere Welten und Leben einzutauchen, das Auftreten des Flow-Erlebnisses häufig auszulösen. Allerdings ist das Phänomen nicht ausschließlich bei diesem Lesestoff zu beobachten (Mcquillan & Conde, 1996; Muth, 1996). Es gibt einen fließenden Übergang zwischen konkreter Informationssuche und selbstvergessenem Lesen, denn es ist nicht nur der Inhalt, sondern auch die Art und Weise des Lesevorgangs, der eine Rolle spielt (Muth, 1996). Flow beim Lesen tritt besonders dann auf, wenn das Lesematerial nicht von außen vorgegeben wird, sondern selbstgewählt ist und damit Lesen zum Vergnügen praktiziert wird (Mcquillan & Conde, 1996; Von Peer et al., 2007). Leser, die Flow erleben, erwarten sich von ihrer Lektüre persönlichen Benefit und sind demnach motivierter die Lektüre fortzusetzen. Sie gehören eher zu den Viellesern und berichten über tiefere Emotionen und Gefühlserlebnisse während der Lektüre (Dehm et al., 2005; Noelle-Neumann, 1996).

Auf das Lesen abgestimmte *Instrumente zur Erfassung des Flow-Erlebens* sind in den zitierten Forschungsarbeiten nicht zu finden. Lediglich Verfahren, die das Flow-Erleben von der Tätigkeit unabhängig messen (Rheinberg, Vollmeyer & Engeser, 2003) oder solche, die nur vereinzelt Items zum Flow-Erleben beim Lesen beinhalten und inhaltlich anderen Konstrukten zugeordnet werden, wie der *Immersionstendenz* (Witmer & Singer, 1998) oder dem *Involvement* (Wigfield et al., 1996; Watkins & Coffey, 2004). Die vorliegenden Verfahren beziehen außerdem die unterschiedlichen Rezeptionsmuster und teilweise auch Facetten der Empathie in die Skalen mit ein, welche im Konzept des Flow-Erlebens beim Lesen nicht vorgesehen sind (Muth, 1996).

Eine weitere psychologische Erlebniskomponente, die in der Untersuchung des Leseprozesses thematisiert wurde, ist die des *Empathie-Erlebens*. (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006). Die neuronale Aktivierung weist bei imaginären Erlebnissen während des Lesens sehr ähnliche Aktivitätsmuster auf wie in realen sozialen Situationen (Mar, 2004). Empathie kann demnach nicht nur durch die Beobachtung, sondern auch durch Imagination affektiver Zustände einer anderen Person ausgelöst werden (De Vignemont & Singer, 2006). Damit im Zusammenhang wird über die Existenz von Spiegelneuronen diskutiert, die bei beobachteten Tätigkeiten ähnlich reagieren würden, wie bei aktiver Ausführung derselben Handlung, und somit auch Ansatzpunkte für das Phänomen der Imagination und der *Theory of Mind* darstellen. Eine Zusammenfassung dieser Forschungsergebnisse berichten Mar und Oatley (2008). Empathie ist eine Art innere Imitation eines anderen Menschen, wobei das Bewusstsein über die Trennung der eigenen von der anderen Person erhalten bleibt. In der Wissenschaft werden dem Begriff unterschiedliche Konstrukte zugeordnet. Breite Definitionen schließen, im Gegensatz zu engeren, verwandte Konzepte, wie die der Perspektivenübernahme und der Sympathie, mit ein (De Vignemont & Singer, 2006). In einer Vielzahl von unterschiedlichen Begriffsbestimmungen lassen sich drei Komponenten der Empathie in Übereinstimmung finden: (a) die *Emotionserkennung* (Recognition of Emotions) durch Gesichtsausdruck, Sprache oder Verhalten, (b) die *Nachempfindung* (Affective Responsiveness), das Teilen der emotionalen Befindlichkeit mit anderen und (c) die *Perspektivenübernahme* (Emotional Perspective Taking), die durch das gedankliche Hineinversetzen in eine anderen Person geschieht (Decety & Jackson, 2004). Mit anderen Worten beschreiben Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz und Perry (2009) die gefühlsbetonte Erregung als emotionale Empathie und die Perspektivenübernahme sowie die Fähigkeit zur *Theory of Mind* als kognitive Empathie. Aufgrund der

intellektuellen Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich in eine fiktive Person einzufühlen, wird das Empathie-Erleben beim Lesen der kognitiven Facette der Empathie zugeordnet (Shamay-Tsoory et al., 2009).

Aufschlussreiche Studien zum Empathie-Erleben beim Lesen liefert die Forschergruppe rund um Mar. Sie zeigen, dass die selbstberichtete Fähigkeit sich in die Charaktere beim Lesen hineinzusetzen nicht nur mit der allgemeinen Lesehäufigkeit narrativer Literatur korreliert, sondern auch mit der Leistung im Emotionserkennungstest und der allgemeinen selbstberichteten Empathiefähigkeit (Mar et al., 2006). Betrachtet man ausschließlich die Intensität des Lesens von narrativer Literatur, zeigt sich allerdings auch hier ein positiver Zusammenhang mit dem Entschlüsseln von Emotionen in Gesichtern und das auch unabhängig davon, wie die Person selbst einschätzt, sich in die Protagonisten von Geschichten und Filmen hineinversetzen zu können. In Frage steht deshalb, welche Mediatoren diesen Zusammenhang bewerkstelligen und inwieweit Selbstbeurteilungen von empathischen Fähigkeiten den tatsächlichen Sachverhalt widerspiegeln können. Als Kontrollvariablen wurden bereits die allgemeine Leseintensität sowie Persönlichkeitseigenschaften nach dem *Big-Five-Modell* mitberücksichtigt (Mar, Oatley & Peterson, 2009). Dass generell Fragebogenverfahren durchaus berechtigt in der Empathie-Forschung angewandt werden, legt die Studie von Derntl und Mitarbeitern (2010) nahe, die neuronale Aktivitätsmuster im Zusammenhang mit den Skalenscores brachten.

Obwohl gezeigt werden konnte, dass Ähnlichkeiten mit den Protagonisten in größerer Involviertheit beim Lesen mündet (Green, 2004), ermöglicht gerade die Lektüre sich in Personen hineinzusetzen, die anders leben, denken und fühlen als wir selbst. In einem Vergleich von Lesern narrativer Literatur (*fiction readers*) und Lesern anderer Buchgenres (*non-fiction readers*), stellen Mar und Kollegen (2006, 2009) fest, dass die Leser narrativer Literatur im Gruppenvergleich über bessere soziale Fähigkeiten verfügen, wofür sie speziell dieses Kennenlernen unterschiedlicher Situationen und Menschen durch die Lektüre verantwortlich machen. Im Gegensatz zu den Lesern anderer Buchgenres berichten diese Personen auch mehr soziale Unterstützung zu erfahren und weniger Einsamkeit zu erleben. Da sie auch über „bessere“ empathische Fähigkeiten verfügen, wundert dieses Ergebnis wenig (Mar et al., 2009). Derzeit scheint noch unklar, in welcher Beziehung Lesen und Empathie zueinander stehen. Einerseits wäre denkbar, dass das Lesen narrativer Literatur das emotionale Einfühlungsvermögen schult, andererseits könnten auch

Personen infolge besserer empathischer Fähigkeiten vermehrt zu dieser Textgattung greifen (Hillebrandt, 2009).

Frauen geben beim Lesen eher als Männer an, sich gerne in die Figuren der Lektüre hineinzusetzen (Bucher, 2002), was in Anbetracht der Tatsache, dass sie auch häufiger narrative Literatur lesen (u.a. Stiftung Lesen, 2001, 2008) naheliegend erscheint. Dieses Ergebnis passt außerdem zur Annahme von Mar und Oatley (2008), die davon ausgehen, dass das empathische Erleben beim Lesen auch die Freude an der Lektüre vermittelt, was wiederum der Leseaktivität förderlich ist. Bei den Selbstbeurteilungen der Empathiefähigkeit ist jedoch darauf zu achten, dass Frauen dazu neigen, sich selbst höhere Fähigkeiten zuzuschreiben als dies Männer tun, obwohl sich die objektiv feststellbaren Leistungsmaße der Geschlechter nicht unterscheiden (Derntl et al., 2010; Mischo, 2003). Da Frauen allerdings durch den häufigeren Gebrauch narrativer Literatur „geübter“ sein könnten, im Zuge ihrer Leseaktivität Empathie zu erleben, kann an dieser Stelle nicht von einer generellen Übertragbarkeit dieser Erkenntnisse ausgegangen werden.

Zur *Erfassung des Empathie-Erlebens* beim Lesen verwendeten Mar und Mitarbeiter (u.a. 2009) die *Fantasy-Scale* aus dem „Interpersonal-Reactivity Index“ (IRI) von Davis (1980). Diese Skala soll neben den Dimensionen *Perspective-taking*, *Empathic concern* und *Personal distress* eine eigenständige Facette der Empathie messen (z.B. „Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me.“, „When I watch a good movie, I can very easily put myself in the place of a leading character.“, Davis, 1980). Aufgrund inhaltlicher Überlegungen beurteilen Mar und Mitarbeiter (2009) die Skala weniger als explizite Messung der Empathie, sondern als Tendenz, sich in einen Protagonisten in einer fiktiven Situation hineinzusetzen und sich mit ihm zu identifizieren. Die deutsche Übersetzung und Evaluierung des IRI von Davis (1980) wurde unter dem Namen „Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen“ von Paulus (2009) veröffentlicht. Ein weiteres Verfahren, das zur Erfassung des Empathie-Erlebens konstruiert wurde, stellen Leibetseder, Laireiter, Riepler und Köller (2001) vor. Die Skala *Fantasy* von Davis (1980) ähnelt dabei dem Subtest *Empathie in fiktiven Situationen* bzw. *Fantasieempathie* (z.B. „Wenn ich eine interessante Geschichte lese, stelle ich mir vor, wie ich wohl in so einer Situation zurecht käme.“), welche das Gegenstück zur Skala *Empathie in realen Situationen* darstellt. Da sich in den statistischen Berechnungen eine Ein-Faktorenlösung zeigte, sind die beiden Facetten nicht unabhängig voneinander interpretierbar und gehören letztendlich gemeinsam zu einem Konstrukt der Empathie (Leibetseder et al., 2001). Leibetseder, Laireiter und Köller (2007) trennen in einer

weiteren Arbeit aufgrund inhaltlicher Überlegungen affektive und kognitive Aspekte der Empathie in fiktiven Situationen. Bei der kognitiven Facette steht die Vorstellungskraft („If I read an interesting story, I try to image how I would get on in such a situation.“, S.559), bei der emotionalen das Nachempfinden („If I see a good movie, I can easily fell like the principal actor“, S.559) im Vordergrund der Aussagen. Insgesamt betrachtet liegen zwar einige Verfahren vor, die das Empathie-Erleben in fiktiven Situationen erfassen, allerdings bezieht sich keines davon ausschließlich auf die Leseaktivität, sondern auch auf Film und Fernsehen.

3 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN

Im Angesicht der aktuellen Forschungsergebnisse (siehe Abschnitt.2.2.), welche den Einfluss des Lesens auf das gesunde kognitive Altern belegen, sollte die unmittelbare Wichtigkeit, sich diesem Forschungsfeld vermehrt zu widmen, klar geworden sein. Die erwähnten Befunde beziehen sich bis dato aber lediglich auf die Erfassung kognitiver Facetten der Lesekompetenz (u.a. Manly, et al., 2004) sowie auf verschiedene Häufigkeitsangaben zur Leseaktivität, als Marker der intellektuellen Tätigkeit (siehe u.a. Stern & Munn, 2010). Aus zitierten Forschungsarbeiten geht allerdings hervor, dass diese Aspekte bei weitem nicht alle entscheidenden Variablen im Leseprozesses darstellen, sondern dass emotionale und motivationale Facetten in Wechselwirkung mit den kognitiven Aspekten der Lesekompetenz und der Leseaktivität stehen (u.a. Hurrelmann, 2002). Somit dürfen diese im Sinne einer ganzheitlichen Erfassung des Forschungsgegenstands *Lesen* nicht vernachlässigt werden. Die Rolle dieser Faktoren in der positiven Wirkung von Leseaktivität und -kompetenz auf gesundes kognitives Altern ist demnach dringend zu eruieren. Denn *Lesemotive und positives Erleben* während des Leseprozesses sind besonders aus der Perspektive denkbarer Interventionsmöglichkeiten interessant, da sie Ansatzpunkte zur Förderung der Lesekompetenz und zur Initiierung aktueller und zukünftiger Lesetätigkeit darstellen können. Trotz dieser Erkenntnisse liegen bislang keine Verfahren vor, die sich den beschriebenen Aspekte im Leseverhalten und -erleben in einer systematischen Weise nähern und zufriedenstellende Testgütekriterien aufweisen (siehe Abschnitt 2.5. und 2.6.). Im Folgenden sollte deshalb ein Instrument entwickelt werden, das der Erfassung der *Lesemotive* und des *Leseerlebens* im mittleren und höheren Erwachsenenalter dient und somit als erstes gemäß dem sozialisationstheoretischen Ansatz (siehe Abschnitt 2.3.), das Konzept der Lesekompetenz in einem erweiterten Begriffsverständnis operationalisiert. Im Zuge der Analyse vorliegender Testverfahren konnte außerdem eine Vielzahl von unterschiedlichen detaillierten Ansätzen zur Erhebung der Leseaktivitäten (Unterscheidung von Lesematerialien, Antwortformate, etc.) registriert werden, was eine Vergleichbarkeit der Studienergebnisse untereinander erschwert. Deshalb war es zusätzlich von Nöten in der Erstellung des Verfahrens einen Abschnitt zur differenzierten Erfassung der *Leseaktivität* im Alter zu inkludieren, welcher für eine große Bandbreite an zukünftige Studien zum Untersuchungsgegenstand Lesen universell einsetzbar sein und gleichzeitig im Zuge der Fragebogenkonstruktion zu Validitätsberechnungen dienen sollte. Aufgrund der

angesprochenen Mängel der vorliegenden Verfahren ist es *Ziel* dieser Arbeit, den *Fragebogens zum Leseverhalten und -erleben* zu konstruieren.

Bei der Verwirklichung dieses Ziels steht die Überlegung im Fokus, dass ein Messinstrument stets anhand seiner *testtheoretischen Qualitätsmerkmale* untersucht und beurteilt werden muss, um in einem wissenschaftlichen Sinn zum Erkenntnisgewinn beizutragen. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass Skalen bzw. Faktoren vorliegen, welche als Untersuchungsgegenstand zur Bestimmung der Testgüte fungieren. Dies legte ein Vorgehen über zwei Studiendurchgänge nahe. In einer Vorstudie sollten demnach die Skalen eruiert und entsprechend Items selektiert werden, um in einem weiteren Schritt in einer größer angelegten Folgestudie die testtheoretische Güte des Fragebogens genauer spezifizieren zu können und somit zu einer zufriedenstellenden Endversion des Fragebogens zu gelangen (Details zum Studiendesign siehe Abschnitt 4.1).

Aus diesen Überlegungen heraus sind in den weiteren Schritten folgende Fragestellungen zu beantworten:

1. Fragestellung: Welche Faktoren können extrahiert werden?

Die emotionalen und motivationalen Aspekte im Leseprozess (Leseerleben und -motive) sollen auf höherer Abstraktionsebene zu Merkmalsbereichen gruppiert werden. Wie durch die Ausführungen im Abschnitt 2.5. ersichtlich sein sollte, stellt es sich als schwieriges Unterfangen dar, Faktorenlösung und -anzahl für die Fülle an Lesemotiven vorab zu spezifizieren. Eindeutige Annahmen über die Faktorenlösung bleiben auch für das Empathie-Erleben beim Lesen aus, da für das aus der Literatur bekannte Empathie-Erleben in fiktiven Situationen in den Forschungsarbeiten sowohl ein-, als auch zweifaktorielle Lösungen berichtet wurden, welche die Facette der Perspektivenübernahme von der Einfühlbereitschaft im Rahmen des Konzepts abgrenzt (siehe Abschnitt 2.6.). Ähnlich gestaltete es sich mit dem Konstrukt des Flow-Erlebens, welches beim Lesen durch eine Reihe von unterschiedlichen Aspekten gekennzeichnet ist (Fokussierung auf die Tätigkeit, verändertes Zeitgefühl etc.). Bis dato liegen keine Ergebnisse vor, die Anhaltspunkte über die zu extrahierenden Faktoren liefern könnte, weshalb dieses Konstrukt ebenfalls vorerst in einer explorativen Weise erforscht werden soll. Aufgrund dessen können an dieser Stelle keine Hypothesen über eine konkrete Faktorenlösung postuliert werden. Erst nach einer ersten Vorstudie sollen diese im weiteren Studienverlauf für den zweiten Studiendurchgang ausformuliert werden (H1-H6, siehe Abschnitt 5.2.2.).

2. Fragestellung: Welche testtheoretische Güte haben diese Faktoren?

Die Kriterien zur Beantwortung dieser 2. Fragestellung werden im Folgenden für die einzelnen Testgütekriterien getrennt spezifiziert. Zur Feststellung der *Reliabilität* (interne Konsistenz) wurde der Kennwert *Cronbachs Alpha* (Cronbachs α) herangezogen, welcher eine Mindestschätzung der Messgenauigkeit ermöglicht. Werte ab .7 gelten laut Field (2005) als akzeptabel für Testverfahren und Fragebogen, wobei Bühner (2011) eine Reliabilität von kleiner als .8 bereits als niedrig definiert. In den folgenden Berechnungen wurde deshalb ein Cronbachs $\alpha \geq .8$ angestrebt.

H7: Die Faktoren verfügen über eine ausreichend hohe Reliabilität

H7: $\alpha \geq 0.8$

Das Gütekriterium der *Validität* (Konstruktvalidität) wurde einerseits durch die Feststellung der konvergenten und divergenten Validität, andererseits durch die Durchführung einer faktoriellen Validierung untersucht. Ausgehend von einem umfassenden, sowohl an kognitiven als auch an emotional-motivationalen Facetten orientierten Konzept der Lesekompetenz (siehe Abschnitt 2.3.), sollte die Messung der intellektuelle Leistungsfähigkeit beim Lesen als mit den Skalen assoziiertes Konstrukt erhoben werden. Ausgewählt wurde deshalb das Konstrukt der Leseleistung, welches mittels des Zihl-Lesetests (Zihl, 2011) operationalisiert wurde. Dieses Verfahren misst im speziellen die Lesegeschwindigkeit, welche korrigiert um die Lesefehler in einen Gesamt-Score von gelesenen Wörtern pro Minuten transformiert wird. Wie außerdem aus den Ausführungen im Abschnitt 2.2 hervorgegangen sein sollte, ist als mit dem Lesen in Verbindung stehendes Konstrukt auch die allgemeine kognitive Funktionsfähigkeit zu betrachten, wobei sich ein Zusammenhang im Besonderen auf den verbalen Leistungsbereich bezieht. Als zweite Variable zur Eruierung der konvergenten Validität wurde deshalb das prämorbid Intelligenzniveau mit dem Schwerpunkt der Facette Wortschatz bzw. Sprachkompetenz erfasst. Als Verfahren dazu konnte der Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest (MWT-B) von Lehrl (1977, 1995) eingesetzt werden. Diese Fähigkeitsdimension wird über die Auswahl jeweils eines korrekten Wortes aus einer Reihe von Nonsens-Wörtern erfasst. Für eine detaillierte Verfahrensbeschreibung siehe Abschnitt 4.2.

Für die zu erhebenden Dimensionen, der Lesemotive, des Empathie- und des Flow-Erlebens beim Lesen sind offensichtlich auch die Lesehäufigkeiten diverser Materialien als konstruktnahe Variablen zu verstehen (siehe Abschnitt 2.3., 2.4. und 2.5.). So lesen zum Beispiel Personen mit einem ausgeprägten Empathie-Erleben beim Lesen mehr narrative Literatur, als solche die weniger über diese emotionalen Eindrücke beim Lesen berichten (auf weitere Zusammenhänge wird im Abschnitt

5.2.1. eingegangen). Die Lesefrequenzen werden mit demselben Fragebogen in einem eigenen aus der Theorie entwickelten Fragebogenabschnitt erhoben (siehe Abschnitt 4.1.1.)

Um Nachweise für die divergente Validität zu erbringen, bot es sich an Konstrukte zu erfassen, die in einer umfassenden Definition von Lesekompetenz (siehe Abschnitt 2.3.) weder enthalten sind, noch in einem anderen engeren Zusammenhang damit gebracht werden. Als grundsätzlich vom Lesen „ferne“ psychologische Dimensionen wurden diesbezüglich die Konstrukte der Depressivität, der Lebensqualität und des Wohlbefindens gewählt. Bei den eingesetzten Verfahren zu Erhebung dieser Variablen handelte es sich um Selbstbeurteilungsfragebögen, die in ihrer deutschen Kurzform vorgelegt wurden. Die Geriatric Depression Scale (GDS-8; Bach, Nikolaus, Oster & Schlierf, 1995; Yesavage et al., 1983) liefert Anhaltspunkte über die depressive Stimmung einer Person, in dem relativ direkt konkrete Symptome (fehlende Zufriedenheit mit dem Leben, Gefühl von Hilflosigkeit, etc.) abgefragt werden. Das Wohlbefinden wird über den World Health Organization Wellbeing Index (WHO-5; Bech, Olsen, Kjoller, & Rasmussen, 2003; Bech, 2004) operationalisiert, welcher unter anderem die positive Stimmung und die Vitalität im Leben erfasst. Zur Eruiierung des Konstrukts der Lebensqualität diente der Health Interview Survey-Quality of Life (EUROHIS-QOL; Gunzelmann, Schmidt, Albani & Brähler, 2006). Dieses Verfahren differenziert unterschiedliche Bereiche der Lebensqualität, und eruiert sowohl die subjektive Wahrnehmung von umweltbedingten Faktoren (z.B. finanzielle Rahmbedingungen), als auch die Zufriedenheit mit der eigenen physischen und psychischen Konstitution (z.B. der allgemeinen Gesundheit). Obwohl die gewählten Konstrukte keinesfalls zum Konzept der Lesekompetenz zählen, können geringe Korrelationen nicht vollkommen ausgeschlossen werden, da das Lesen als intellektuelle Aktivität im Alter auch mit dem Glücksempfinden und dem Interesse am und im Leben assoziiert ist (Menec, 2003; Robinson & Martin, 2008) (siehe Abschnitt 2.2.). Für eine ausführlichere Beschreibung der Verfahren siehe Abschnitt 4.2.

Aus diesen Überlegungen lässt sich unter die 2. Fragestellung folgende weitere Fragestellung subsumieren.

2.1. Fragestellung: Können für alle Skalen des Fragebogens höhere Korrelationen mit konstruktnahen Verfahren (MWT-B; Zihl-Lesetest; Abschnitt Leseaktivität) als mit konstrukttfernen Verfahren (EUROHIS-QOL, GDS-8, WHO-5) festgestellt werden?

Da über die tatsächliche Abgrenzung und inhaltliche Ausrichtung der Faktoren erst nach einer ersten Vorstudie Informationen vorlagen, können die konkret je Faktor zu erwartenden Zusammenhänge und die zugehörigen Hypothesen zur konvergenten Validität erst im Abschnitt 5.2.1. erläutert, und an dieser Stelle nicht vorweg genommen werden (H8-H22).

Die Hypothesen zur divergenten Validität ergeben sich aus den angeführten Überlegungen wie folgt:

H23: Die Subtests des Fragebogens verfügen über einen Zusammenhang mit dem Konstrukt der Depressivität (GDS-8).

H23: $p \neq 0$

H24: Die Subtests des Fragebogens verfügen über einen Zusammenhang mit dem Konstrukt des Wohlbefindens (WHO-5).

H24: $p \neq 0$

H25: Die Subtests des Fragebogens verfügen über einen Zusammenhang mit dem Konstrukt der Lebensqualität (EUROHIS-QOL).

H25: $p \neq 0$

Einen weiteren wichtigen Nachweis für die inhaltliche Gültigkeit der eruierten Subtests sollte die *faktorielle Validierung* des Fragebogens erbringen. Grundlage dieser Überlegungen ist die aus der Literatur bekannte Teilung in affektive und kognitive Lesekomponenten (Bonfadelli & Fritz, 1993; Meyen, 2009; Möller & Schiefele, 2004). Obwohl sich die Definitionen dieser Facetten in Details unterscheiden, lässt sich feststellen, dass sich verschiedene Facetten der Lesemotive und des Leseerlebens in einer hierarchisch übergeordneten Ebene inhaltlich jeweils einer der beiden Komponenten zuordnen lassen dürften (siehe Abschnitt 5.2.3.). Bei Berücksichtigung dieser Erkenntnisse ist vorrangig von einem Zusammenhang der affektiven Komponenten mit der Leseaktivität auszugehen (Dehm et al., 2005; Market-Marktforschung, 2011; Noelle-Neumann, 1996; Stiftung Lesen, 2001; Stiftung Lesen, 2008). Damit ist eine weitere Fragestellung der 2. Forschungsfrage unterzuordnen:

2.2. Fragestellung: Laden über alle Faktoren hinweg die Skalen inhaltlich nachvollziehbar auf einen ersten Faktor der kognitiven und auf einen zweiten Faktor der affektiven Lesekomponente, sind die affektiven Subtests demselben Faktor wie der Leseaktivität zuordenbar und laden gleichzeitig die konstruktfernen Konstrukte der Depressivität (GDS-8), der Lebensqualität (EUROHIS-QOL) und dem Wohlbefinden (WHO-5) auf einem weiteren dritten Faktor?

Da die inhaltliche Ausrichtung der Skalen erst nach einer ersten Extraktion der Faktoren definierbar ist, werden die Hypothesen wiederum nach den Berechnungen aus der Vorstudie unter dem Abschnitt 5.2.3. (H27-H29) berichtet.

Zusammenfassend betrachtet beziehen sich nun die Hypothesen H1-H6 auf die postulierten Faktorenlösungen nach der Vorstudie (Abschnitt 5.2.2.), die Hypothese H7 dient der Feststellung der Reliabilitätsschätzung (Abschnitt 3.), H8-H22 (Abschnitt 5.2.1.) beziehen sich auf die konvergente und H23-H25 (Abschnitt 3.) auf die divergente Validität. Abschließend wurden außerdem die Hypothesen H26-H28 (Abschnitt 5.2.3.) zur faktoriellen Validierung verfasst.

Das dritte wichtige Hauptgütekriterium stellt die *Objektivität* dar. Dieses Testgütekriterium kann grundsätzlich lediglich mittels aufwendiger Versuchsdesigns experimentell untersucht werden, die in dieser Studie nicht zum Einsatz kamen. Allerdings sollte eine sorgfältige Testplanung, -durchführung und -auswertung zur Annahme der Objektivität legitimieren. Die Bemühungen bezogen sich konkret auf eine verständliche Instruktionsverfassung, transparente Auswertungsschritte des Verfahrens und auf die Sicherstellung störungsfreier Testsituationen.

Überlegungen zu den *Nebengütekriterien* begleiteten ebenfalls die *Testkonstruktion- und -vorgabe* sowie den gesamten *Studienablauf*, wobei besonders Aspekte der Ökonomie, der Zumutbarkeit und der Fairness beachtet werden sollten. Im Sinne der *Ökonomie* galt es aufgrund inhaltlicher, formaler und statistischer Kriterien geeignete Itemselektionen vorzunehmen (siehe Abschnitt 4.4.), um zu einer möglichst effizienten Merkmalserfassung zu gelangen. In Anbetracht der theoretischen Vielschichtigkeit der emotionalen und motivationalen Einflussgrößen wurde eine Höchstanzahl von 30 Items (exklusive dem Abschnitt Leseaktivität) in Verbindung mit einer maximalen Bearbeitungszeit von 10 Minuten in der Endversion festgelegt. Materialverbrauch, Vorgabemodalität und Auswertungsvorgehen sollten ebenfalls ökonomischen Überlegungen unterzogen werden. Die *Zumutbarkeit* sollte im Zusammenhang mit Teilnehmerfeedback und -beobachtung abgeschätzt werden. Zum einen sollten mögliche Testabbrüche der Personen registriert und hinterfragt werden, zum anderen das Antwortformat und die Testdauer auf seine Angemessenheit reflektiert sowie die Verständlichkeit der Items durch Rückmeldungen hinterfragt werden. Im Bezug auf den gesamten Studienablauf galt es, im Sinne dieses Testgütekriteriums auch, die Aufklärung über das Ziel der Untersuchung klar und prägnant zu formulieren und die Testungsdauer und -situation im Angesicht der energetisch-motivationalen und emotionalen Ressourcen der Teilnehmer zu hinterfragen. Ein weiteres zu beachtendes Testgütekriterium stellte die

Fairness dar, welche besonders im Bezug auf die ältere Population gegeben sein sollte. Intendiert wurde deshalb, dass eine entsprechende Schriftgröße und Übersichtlichkeit des Fragebogens eine selbstständige Bearbeitung durch ältere Menschen, trotz häufig vorliegender schwächerer Sehfähigkeit ermöglicht. Außerdem sollte einer Benachteiligung durch eine verlangsamte Informationsverarbeitung oder Konzentrationsschwierigkeiten im höheren Alter vorgebeugt werden in dem der Fragebogen kurz gehalten (siehe Ökonomie) und ohne Zeitlimit zu bearbeiten war. Die *Nützlichkeit* sollte durch die theoretische Herleitung der Zielsetzung offensichtlich sein und ist bei entsprechender Erfüllung der beschriebenen Testgütekriterien gegeben. Im Zusammenhang damit sollte die *praktische Brauchbarkeit* der eruierten Skalen für zukünftige Forschung und Praxis nachvollziehbar sein und im Anschluss diskutiert werden. Ein Testgütekriterium, das bei Fragebogenverfahren nicht gesichtet werden kann, ist das der *Unverfälschbarkeit* (Kubinger, 2006). Die Angaben zum Leseverhalten und -erleben sind nach Belieben veränderbar, wobei die Beantwortung der Fragen besonders in Richtung sozialer Erwünschtheit verzerrt werden könnten. Eine Beantwortung der Forschungsfragen wird im Abschnitt 6. vorgenommen.

4 METHODE

4.1 Studiendesign und -ablauf

Um zu einer Beantwortung der 1. und 2. Fragestellung zu kommen, wurde ein Studiendesign in drei Phasen operationalisiert: *Itementwicklung*, *Itemselektion* und *Fragebogenkonstruktion*. Prinzipiell muss ein Fragebogen, bevor er einer größeren Stichprobe vorgelegt wird einem Vortest unterzogen werden, welcher Auskunft über die Verständlichkeit der Items, deren Häufigkeitsverteilungen und weiteren statistischen Kennwerte liefert, um den Fragebogen entsprechend vor dem weiteren Einsatz zu modifizieren. Nach der Überarbeitung des Fragebogens muss dieser von einer hinreichend großen Stichprobe (>100) bearbeitet werden, wobei die herangezogene Stichprobe in wesentlichen Charakteristika (Alter, Bildung etc.) derjenigen Population entsprechen sollte, in der der Fragebogen letztendlich in zukünftigen Untersuchungen zum Einsatz kommen soll (Mummendey & Grau, 2008). Dem empfohlenen Vorgehen nach wurden zwei voneinander unabhängige Studiendurchgänge (Vorstudie und Hauptstudie) durchgeführt um zu einer validen Beantwortung der Forschungsfragen zu gelangen. Das Forschungsvorhaben wurde von der Ethikkommission der Fakultät für Psychologie der Universität Wien begutachtet und bewilligt. Außerdem wurden bei der Durchführung die Grundsätze der aktuellen Fassung der World Medical Association Declaration of Helsinki (2008) beachtet.

4.1.1 Itementwicklung

Da eine theoretische Verankerung der zu untersuchten Konstrukte vorlag, bot sich zur Fragebogenentwicklung die Top-Down Technik (Bühner, 2011) an, bei der die zu messenden Indikatoren des Konstrukts deduktiv aus bestehenden Definitionen oder aus einem Expertenwissen heraus abgeleitet werden. Unter Zuhilfenahme der Leitlinien von Kallus (2010) wurden die Items zu den jeweiligen Teilbereichen formuliert und in einer Expertenrunde auf inhaltliche, sprachliche und psychologische Aspekte hin diskutiert und korrigiert. Letztendlich konnten neun Items für die Leseaktivitäten, 29 Items für die Lesemotive, acht Items für das Flow-Erleben und neun Items für das Empathie-Erleben in die Pretestversion des Fragebogens aufgenommen werden. Wo es möglich war, wurde versucht, mithilfe von hypothetischen Vorannahmen bezüglich der Subtests, mindestens sechs und dabei auch jeweils gleich viele Items pro Faktor zu generieren (Bühner, 2011; Kallus, 2010). Mit dem Ziel Verständlichkeit, Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Fragebogens zu

gewährleisten, wurden einleitende Erklärungen zu allen Skalen formuliert sowie eine passende Schriftgröße und -art (12pt, Arial) gewählt. Im Folgenden wird die Entwicklung der Abschnitte Leseaktivität, Lesemotive, Flow- und Empathie-Erleben im Detail dargestellt.

Leseaktivität

Um Leseaktivitäten adäquat einzuschätzen, ist es notwendig, die Frequenz der Leserhythmen zu erfragen (täglich, wöchentlich etc.) und gleichzeitig den Leseumfang (z.B. Anzahl der Bücher) zu beachten (Köcher, 1993). Bis dato liegt kein Fragebogen vor, der das gesamte Spektrum an relevanten Lesematerialien (siehe Abschnitt 2.4.) beinhaltet, weshalb eine Itemsammlung aus diversen Studien und Itemneuformulierungen notwendig waren. Ziel war es, durch die Fragen ein umfassendes Bild der Leseaktivitäten (im Alter) zu liefern und dennoch ökonomisch vorzugehen. Die Genres der Bücher wurden aufgrund dessen nur in ihrer Differenzierung zwischen Sach-/Fachbüchern und narrativer Literatur aufgenommen, da diese besonders relevant ist (siehe Abschnitt 2.4.). In der Instruktion zu diesem Fragebogenabschnitt wurde bewusst kein zeitlicher Bezugsrahmen festgesetzt, um die habitualisierte Häufigkeit des Lesens zu erfassen. Tabelle 1 zeigt die für die Pretestversion erstellten Items zur Erfassung der Leseaktivität.

Tabelle 1. *Items der Pretestversion: Lesehäufigkeiten (H)*

H_1	Wie häufig lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien?
H_2	Wie häufig lesen Sie Fach- und Sachbücher? (beinhaltet auch wissenschaftliche Literatur, Lehrbücher, Bild- und Kunstbände, Nachschlagwerke, Ratgeber, etc.)
H_3	Wie häufig lesen Sie Zeitungen, Zeitschriften oder Magazine?
H_4	Wie häufig lesen Sie Dokumente? (z.B. Formulare, Anleitungen, Beschreibungen oder Manuale)?
H_5	Wie häufig lesen Sie auf dem Bildschirm eines digitalen Mediums (z.B. Computer, Laptop, diverse digitale Abspielgeräte)?
H_6	Wie häufig lesen Sie auf dem Handy? (Nachrichten/SMS, Informationsdienste per SMS, Texte, Bücher)
H_7	Wie häufig hören Sie Hörspiele oder lassen sich von anderen vorlesen?
H_8	Wie häufig lesen Sie im Teletext (auf dem TV-Gerät)?
H_9	Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?

Anmerkung. Die Itemcodes geben Auskunft über die Reihenfolge der Vorgabe

Lesemotive

Die Items der Lesemotive wurden auf Grundlage empirischer Befragungsstudien (u.a. Dehm et al., 2005; Stiftung Lesen 2001), theoretischer Überlegungen (u.a. Gehkre, 2009; McQuail, 1983; Wittkämper, 2009) und vorliegender Verfahren (Ziropada, 2009) formuliert. Damit sollte eine möglichst innovative und relevante Zusammenstellung von unterschiedlichen Lesemotiven (im Alter) entstehen. Um Überlappungen der einzelnen Abschnitte zu vermeiden, werden die Aspekte des ästhetischen Erlebens (Ziropada, 2009) und des Involviertheitsgrades (Watkins & Coffey, 2004) in den Lesemotiven inhaltlich ausgespart. Sie finden sich in den Itemformulierungen zum Flow-Erleben und Empathie-Erleben beim Lesen wieder. Da lediglich das Verfahren von Ziropada (2009) sich auf die Lesemotive im Erwachsenenalter bezieht, soll diese zur besseren Übersichtlichkeit, helfen eine hypothetische Gruppierung der Items vorzunehmen (siehe Tabelle 2). Da diese Skalen in ihrer testtheoretischen Güte keineswegs als abgesichert betrachtet werden konnten, ist diese Einteilung zur konkreten Hypothesenformulierung ungeeignet (siehe Abschnitt 2.5).

Tabelle 2. Items der Pretestversion: Lesemotive (M) mit hypothetischen Skalenbezeichnungen

<i>Bildung</i>	M_2 Ich lese, um mehr über Themen zu erfahren, die mich interessieren.
	M_6 Ich lese, um mehr über einen Sachverhalt zu erfahren.
	M_13 Ich lese, um mich zu informieren.
	M_15 Ich lese, weil ich mein Gedächtnis trainieren will.
	M_17 Ich lese, weil ich etwas dazulernen möchte.
	M_19 Ich lese, um mir Wissen anzueignen.
	M_21 Ich lese, um Neues zu erfahren.
	M_25 Ich lese, um meine sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern
<i>Persönliche Weiterentwicklung</i>	M_1 Ich lese, um Anregungen zur Gestaltung meines Lebens zu bekommen.
	M_4 Ich lese, um Anregungen zum Nachdenken zu bekommen.
	M_5 Ich lese, weil es mir hilft, andere Menschen besser zu verstehen.
	M_8 Ich lese, um mir eine Meinung bilden zu können.
	M_10 Ich lese, weil ich dabei zu Einsichten über mein Leben gelange.
	M_11 Ich lese, weil es mir hilft, meine Probleme aufzuarbeiten.
	M_13 Ich lese, weil es mir hilft, mein Leben besser zu bewältigen.
	M_23 Ich lese, weil es mir hilft, Sinn im Leben zu finden.
<i>Realitätsflucht /Eskapismus</i>	M_27 Ich lese, um meine eigene Lebensweise mit anderen zu vergleichen
	M_9 Ich lese, um in eine Phantasiewelt einzutauchen.
	M_18 Ich lese, um Erfahrungen zu sammeln, die ich in meinem Leben nicht (mehr) machen kann.
	M_26 Ich lese, um fremde Orte zu besuchen.
<i>Ausgleich/ Entspannung</i>	M_29 Ich lese, um Einblicke in andere Lebensweisen, Kulturen oder Zeiten zu bekommen
	M_12 Ich lese, um den Alltag eine Zeit lang zu vergessen.
	M_20 Ich lese, um mir eine Auszeit zu verschaffen.
	M_22 Ich lese, um mich zu entspannen.
<i>Unterhaltung/ Ablenkung</i>	M_28 Ich lese, um mich vom Alltag abzulenken
	M_3 Ich lese, um mich zu unterhalten.

M_7 Ich lese, um mir die Zeit zu vertreiben.

M_16 Ich lese, weil ich mich dann weniger einsam fühle.

M_24 Ich lese, weil ich dadurch am Leben der im Buch handelnden Personen teilnehmen kann.

Anmerkung. Die Itemcodes geben Auskunft über die Reihenfolge der Vorgabe

Flow-Erleben

Da keine Verfahren zur Messung des Flow-Erlebens beim Lesen vorliegen, wurden die Items auf Basis der theoretischen Abhandlungen (Csikszentmihalyi, 1992; Muth 1996) formuliert (siehe Tabelle 3). Als Anregung diene außerdem das Verfahren von Rheinberg und Mitarbeitern (2003), welches tätigkeitsunspezifische Aspekte des Flow-Erlebens erfasst.

Tabelle 3. Items der Pretestversion: Flow-Erleben (F) beim Lesen mit theoretischen Bezugspunkten

F_1 Beim Lesen bin ich optimal beansprucht.	Lesen als herausfordernde Tätigkeit, in der Balance zwischen Leseanstrengung und Lesefähigkeit besteht
F_4 Ich lese was anregend und stimulierend ist für mich.	
F_6 Wenn ich lese bin ich vollkommen im Lesestoff vertieft.	Lesen als Tätigkeit, die Konzentration und Hingabe erfordert und eine Versunkenheit in die Lektüre bewirkt
F_8 Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken.	
F_3 Beim Lesen vergesse ich meine Sorgen.	Ein durch das Lesen erlebter Verlust des Selbstgefühls, der sich durch ein sorgenfreies Dasein mit dem Gefühl einer inneren Befreiung zeigt
F_2 Beim Lesen erlebe ich Freude.	Lesen als Aktivität mit intrinsisch lohnendem Charakter, die zum Erleben zweckfreier Momente führt
F_7 Beim Lesen erlebe ich ein befriedigendes Gefühl.	

Anmerkung. Die Itemcodes geben Auskunft über die Reihenfolge der Vorgabe; theoretischer Bezugsrahmen nach Muth (1996) und Csikszentmihalyi (1992)

Empathie-Erleben

Die vorliegenden Verfahren zur Messung der Empathie in fiktiven Situationen beziehen sich nicht nur auf Leseaktivitäten, sondern auch auf Film und Fernsehen

(Davis, 1980; Leibetseder et al., 2001; Paulus, 2009), weshalb eine Neuentwicklung, Adaption und Selektion der vorliegenden Items notwendig war. Die Formulierungen der vorliegenden Fragebogen beinhalten außerdem unterschiedliche Intensitäts- und Häufigkeitsangaben (z.B.: „After a play or a movie I *sometimes* feel like being one of the characters myself.“, Leibetseder et al., 2007, S.559), was im Bezug auf die Aufsummierung verschiedener Antworten problematisch erscheint. Weitere Items sind außerdem eher dem Involviertheitsgrad oder dem Flow-Erleben zuzuordnen (z.B.: „Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me.“, Davis, 1980). In Anlehnung an Leibetseder und Mitarbeiter (2007) wurden die Items zur Messung des Empathie-Erlebens beim Lesen sowohl unter Berücksichtigung der kognitiven (Perspektivenübernahme) als auch der emotionalen Komponente (Nachempfindung) formuliert (siehe Tabelle 4). Prinzipiell wurde davon ausgegangen, dass Empathie-Erleben nicht nur bei narrativer Literatur, sondern auch bei Biografien, Lebensbeschreibungen und Autobiografien möglich ist, was sich in der Instruktion dieses Fragebogenabschnitts widerspiegelt (siehe Anhang 9.1).

Tabelle 4. *Items der Pretestversion: Empathie-Erleben (E) beim Lesen*

E_1	Ich lebe mit der handelnden Person mit (Nachempfindung).
E_2	Ich stelle mir vor, selbst an Stelle der handelnden Figur zu sein (Perspektivenübernahme).
E_3	Ich empfinde die Gefühle der handelnden Person nach (Nachempfindung).
E_4	Ich stelle mir vor, wie ich mich an Stelle der handelnden Person fühlen würde. (Nachempfindung)
E_5	Ich stelle mir das Geschehen aus Sicht der handelnden Person vor. (Perspektivenübernahme).
E_6	Ich fühle mich in die handelnde Person ein. (Nachempfindung)
E_7	Ich erlebe die Freuden und Sorgen der handelnden Person mit. (Nachempfindung)
E_8	Ich versetze mich in die handelnde Person hinein. (Perspektivenübernahme)

Anmerkung. Die Itemcodes geben Auskunft über die Reihenfolge der Vorgabe

Das Antwortformat

Das Antwortformat der Leseaktivitäten sollte wenig Raum für Interpretationen lassen und deshalb objektivierte Zeitintervalle (täglich, wöchentlich, etc.) wiedergeben (Köcher, 1993). Um dieses möglichst kurz und verständlich zu halten, wurde mit einheitlich formaler Struktur die Regelmäßigkeit der Tätigkeiten betont. Der Einschub

des Wortes „fast“ sollte die Übergänge zudem fließender gestalten und die Beantwortung erleichtern. Das Antwortformat für die Lesehäufigkeiten ergibt sich deshalb wie folgt: *(fast)täglich*, *(fast)wöchentlich*, *(fast)monatlich*, *(fast)nie*. Für die Frage nach der Anzahl der jährlich gelesenen Bücher wurde ein offenes Antwortformat gewählt. Die Angemessenheit der von der Stiftung Lesen (2001) festgesetzten Mengenangaben (z.B. 0 Bücher; 1-5 Bücher, etc.) sollte vor einer eventuellen Übernahme überprüft werden. Für das Antwortformat der Skalen *Lesemotive*, *Flow-Erleben* und *Empathie-Erleben* wurde eine vierstufige Likertskala verwendet, die den Grad der Zustimmung zu den Aussagen erfasst (*stimmt genau*, *stimmt eher*, *stimmt eher nicht*, *stimmt nicht*). Da eine neutrale Antwort in der Interpretation Schwierigkeiten bereitet und im Bezug auf die zu untersuchende Thematik eine „fehlende Mitte“ als zumutbar gelten darf, wurde von der Übernahme der fünfstufigen Skala wie bei Davis (1980), Leibetseder und Mitarbeitern (2007) und Ziropada (2009) abgesehen.

4.1.2 Itemselektion(Vorstudie)

Bei der ersten Datenerhebung handelte es sich um eine einmalige Querschnittserhebung im deutschsprachigen Raum im Juni 2011. Die Personen wurden in öffentlichen und privaten Settings für die Studienteilnahme rekrutiert. Der Fragebogenentwurf wurde zur selbstständigen Bearbeitung in ruhiger und störungsfreier Atmosphäre vorgelegt (Räume der Universität oder private Räumlichkeiten der Teilnehmer). Zum Einsatz kamen in genannter Reihenfolge der soziodemografische Fragebogen, der „Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben“ und der „Fragebogen zur intrinsischen Lesemotivation und zum lesebezogenen Selbstkonzept“ (Freiin von Moreau, 2012). Auf eine sorgfältige Aufklärung über Zweck und Ziel der Studie sowie auf eine sofortige Trennung von Einverständniserklärung und Fragebogen wurde geachtet, um den Ansprüchen nach Anonymität und Aufgeklärtheit der Befragten Rechnung zu tragen. Im Anschluss an die Bearbeitung konnten Kritikpunkte und Vorschläge eingebracht werden, welche für die Weiterentwicklung der Instrumente gesammelt wurden. Die Bearbeitungszeit lag zwischen 8 und 30 Minuten.

4.1.3 Fragebogenkonstruktion (Hauptstudie)

Nachfolgend wurde eine einmalige Querschnittserhebung im Zeitraum August und September 2011 durchgeführt. Die Mehrheit der Studienteilnehmer konnte durch den privaten Bekannten- und Verwandtenkreis gemeinsam mit zwei weiteren Diplomandinnen, die ins DFG-Projekt integriert waren, erreicht werden, wobei auch

Kontakte über Zweite und Dritte hergestellt wurden. Die Personen wurden zum Großteil in deren privaten Räumlichkeiten befragt (N=134, 75.3%). Die übrigen Teilnehmer befanden sich zum Zeitpunkt der Testung in Tagesheimstätten (N=33, 18.5%) und in betreuten Wohnhausanlagen (N=11, 6.2%). Als allgemeines Kriterium zur Beachtung der Zumutbarkeit wurde bei einem Überschreiten einer Gesamttestzeit von 150 Minuten, die Testung abgebrochen. Demnach lag die Durchführungsdauer in starker Abhängigkeit vom Alter zwischen 50 und 150 Minuten, wobei Gespräche vor und nach der Datenerhebung dabei nicht inkludiert sind. Es wurde zuerst ein kurzes (telefonisches) Gespräch zur Vorinformation und Einschätzung der Bereitschaft zur Studienteilnahme durchgeführt, um unnötige Wege zu vermeiden. Die Durchführung begann mit einem Gespräch über den Zweck der Datenerhebung, über den Inhalt der Diplomarbeit und einer Beschreibung des DFG-Forschungsprojekts. Bei Interesse wurde ein Informationsblatt zur Studie ausgehändigt und auf weiterführende Literatur verwiesen. Die Vorgabe der Testverfahren fand in der im Abschnitt 4.2. beschriebenen Reihenfolge statt. Der Untersuchungsablauf war für alle Teilnehmer, bei durchgehender Anwesenheit der Testleiterin, ident. Um dem Anspruch einer möglichst objektiven und standardisierten Testdurchführung Rechnung zu tragen, wurden wenn möglich, (nur) die im Manual vorgegebenen Instruktionen verwendet. Zum Abschluss wurde um ein Statement der Personen zur Testung und um eine Auskunft über das eigene Befinden nach der Untersuchung gebeten. Es sollten im Zuge der Testung entstandene Frustrationsgefühle aufgedeckt und so eventuell nachwirkende negative Emotionen durch anschließende Gespräche vermieden werden.

4.2 Testverfahren

Im *ersten Studiendurchgang (Vorstudie)* wurden neben einem soziodemografischen Fragebogen, der Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben sowie der Fragebogen zur Lesemotivation und zum lesebezogenen Selbstkonzept (von Moreau, 2012), welcher ebenfalls im Zuge dieser Studie entwickelt wurde, vorgelegt. Im *zweiten Studiendurchgang (Hauptstudie)* wurden neben den überarbeiteten Versionen der drei in der Vorstudie eingesetzten Verfahren, auch zusätzliche Konstrukte zur detaillierten Stichprobenbeschreibung und Fragebogenvalidierung erfasst. Die Datenerhebung fand in folgender Reihenfolge statt: Soziodemographische und klinische Daten (soziodemografischer Fragebogen), Lesesehschärfe (Rodenstock-Leseprobe), Leseverhalten und -erleben (Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben), Lesemotivation und lesebezogenes Selbstkonzept (Fragebogen zur Lesemotivation und zum lesebezogenen Selbstkonzept), Leseleistung (Zihl-Lesetest),

Aufmerksamkeit/kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeit (TMT-A), Gedächtnis (WMS-R), exekutive Funktionen (TMT-B), Wohlbefinden (WHO-5), Depressivität (GDS-8) und Lebensqualität (EUROHIS-QOL) Abschließend wurde noch das Symptomscreening SYS-OLD (Kothgassner, Felnhofer, Schuett & Kryspin-Exner, 2011, in prep.) vorgegeben.

Soziodemografischer Fragebogen

Der eigens für die Studie entwickelte Fragebogen enthält neben den Fragen nach Alter, Geschlecht und Bildung mitunter auch für die Studie spezifische Items, die zum Beispiel das Vorliegen von diagnostizierten Augenerkrankungen und die Verwendung von Sehhilfen erfassen.

Rodenstock-Leseprobe

Die Rodenstock-Leseprobe (Rodenstock, 2011) misst die Lesesehschärfe. Die Testperson wird aufgefordert, Sätze in immer kleiner werdender Schriftgröße laut anzuhören bzw. vorzulesen. Dabei wird der Text in Augenhöhe in Armlängenabstand bei angewinkelt aufgestellten Armen gehalten. Je nachdem, welcher Absatz für die Person noch lesbar ist, wird die Höhe des Visuswertes bestimmt (z.B. 1. Absatz ~ Visuswert ≤ 3 ; 7. Absatz ~ Visuswert=1.0).

Fragebogen zur intrinsischen Lesemotivation und zum lesebezogenen

Selbstkonzept

Dieser Fragebogen wurde von Freiin von Moreau (2012) entwickelt und sollte ebenfalls im Zuge der beiden Studiendurchgänge im Hinblick auf die Fragestellungen untersucht werden. Er gliedert sich in seiner Endfassung in drei Skalen. Der Subtest intrinsische Lesemotivation misst anhand von Selbstbeurteilungen wie gern jemand liest bzw. in wie weit Lesen zu den eigenen Interessen gezählt wird (z.B. „Lesen macht mir Spaß.“). Das Konstrukt des lesebezogenen Selbstkonzepts wird in zwei Subtests untergliedert, welche einerseits die wahrgenommenen Leseschwierigkeiten (z.B. „Ich verlese mich oft.“) und andererseits die wahrgenommene Lesekompetenz (z.B. „Ich kann aus Gelesenem Schlüsse ziehen“) erfassen.

Zihl-Lesetest

Mit dem Zihl-Lesetest (Zihl, 2011) wird die Leseleistung erfasst. Die Instruktion gibt vor, so zügig und richtig wie möglich einen 200 Wörter langen Text (Arial; 14pt, doppelter Zeilenabstand) laut vorzulesen. Fehler und Lesedauer werden verzeichnet und in einen Score von korrekt gelesenen Wörtern pro Minute umgewandelt (korrigierte Lesegeschwindigkeit in Wörter pro Minute, w.p.m.). Die Normen wurden aus einer deutschen Stichprobe (N=80) mit einem Durchschnittsalter von 42.3 Jahren

(SD=13.4) errechnet. Die durchschnittliche Leistung liegt insgesamt bei 161.1 w.p.m. (SD=21.3, Range: 121-218). Für Personen ≥ 50 Jahre gilt eine Lesegeschwindigkeit von 157 w.p.m, bei einem Grenzwert von 137 w.p.m (-1 SD), als durchschnittlich. Parallelversionen ermöglichen einen adäquaten Einsatz zu Verlaufskontrollen. Das Verfahren zeigte sich sensitiv gegenüber Veränderungen in der Leseleistung zur Feststellung der Effektivität spezifischer Behandlungsmethoden bei Gehirnschäden, die das Lesen beeinträchtigen (Schuett, Heywood, Kentridge & Zihl, 2008).

Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest, Form B (MWT-B)

Der Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest (MWT-B) von Lehrl (1977, 1995) wird zur Abschätzung des allgemeinen, kristallinen und prämorbidem Intelligenzniveaus eingesetzt (Habel & Schneider, 2008). Aufgrund der spezifischen Aufgabenstellung erfasst das Verfahren ebenfalls Aspekte der sprachlichen Kompetenz (Wortschatz). Ein bekanntes Wort soll unter vier anderen sinnlosen Wörtern identifiziert werden (z.B. Struk - Streik - Sturk - Streck - Kreik). Die Instruktion ist auf jeden Bogen gedruckt und wird von der Testperson selbst gelesen. Es werden 37 Multiple Choice Fragen beantwortet, wobei der Schwierigkeitsgrad laufend steigt. Die Auswertung erfolgt durch Summieren der richtigen Antworten und ist durch Nachschlagen im Manual in einen Intelligenzquotienten (IQ) und einen Prozentrang (PR) umzurechnen. Die herangezogenen Normen beruhen auf einer für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativen Stichprobe (N=1952, 20- bis 64-Jährige). Obwohl es zu Unter- und Überschätzungen der Intelligenz im Gegensatz zu ausführlicheren Testbatterien kommt (Satzger, Fessmann & Engel, 2002), wird das Verfahren aufgrund ökonomischer Überlegungen und zufriedenstellender Testgütekriterien (Lehrl, 1977; Lehrl, Triebig & Fischer, 1995; Satzger et al., 2002) vielfach in der Praxis eingesetzt (Habel & Schneider, 2008).

Trail-Making Test A und B (TMT- A, TMT- B)

Der Trail Making Test A und B (TMT-A, TMT-B) (Reitan, 1959) ist Bestandteil der Halstead-Reitan-Testbatterie (Reitan & Wolfson, 1985) und andere neuropsychologischen Testbatterien. Der Trail Making Test A erfasst explizit die Aufmerksamkeit, die psychomotorische Verarbeitungsgeschwindigkeit und die visuelle Suchleistung. Bei diesem Verfahren wird dem Probanden ein Blatt Papier mit den Zahlen von 1 bis 25 vorgelegt, die er so schnell wie möglich in aufsteigender Reihenfolge miteinander verbinden soll (1,2,3, etc). Der Trail Making Test B misst zusätzlich zu den bei Test A angeführten Fähigkeiten, die exekutive Kontrolle und die kognitive Flexibilität. Es sollen nun Zahlen abwechselnd mit Buchstaben aufsteigend verbunden werden (1, A, 2, B, 3, C, etc.). In dieser Studie wurde das Manual, das in

die Testbatterie CERAD (Consortium to Establish a Registry for Alzheimer's Disease) integriert ist, zur Durchführung verwendet. Demnach werden die Personen sofort auf Fehler in der Bearbeitung aufmerksam gemacht. Als Rohwert wird die Bearbeitungszeit in Sekunden angegeben, die Fehler gehen lediglich durch die verlängerte Dauer in die Bewertung ein. Dieser Score kann mittels aktueller Normen, nach Alter und Bildungsjahren in z-Werte transformiert werden, welche von der Memory Clinic in Basel bereitgestellt werden (N=604, Alter: 55-88 Jahre, Bildungsjahre: 7-20 Jahre). Reitan (1958) konnte zeigen, dass der Trail-Making-Test einen Hinweis auf organische Hirnschäden und auf Beeinträchtigungen allgemeiner kognitiver Funktionen liefert, was die Validität des Verfahrens belegt. Reliabilitätsnachweise liefern unter anderem Giovagnoli und Mitarbeiter (1996).

Wechsler Memory Scale-Reversion (WMS-R): Zahlenspanne vorwärts und rückwärts

Der Wechsler-Gedächtnistest (WMS-R, revidierte Fassung, Härting et al., 2000) misst in 13 Untertests verschiedene Teilbereiche der Gedächtnisleistung bei Erwachsenen und wurde zum Einsatz im klinisch-neuropsychologischen Kontext konstruiert. Der Subtest Zahlenspanne vorwärts erfasst die allgemeine Merkspanne bzw. das Kurzzeitgedächtnis, der Subtest Zahlenspanne rückwärts misst Aspekte des Arbeitsgedächtnisses. Diese Untertests werden der Aufmerksamkeits- und Konzentrationskomponente bei Gedächtnisleistungen zugeordnet. Der Testperson werden Zahlenfolgen vorgesagt, die sie anschließend entweder in der vorgesagten oder umgekehrter Reihenfolge wiederholen soll (z.B. Testleiter: 3-4-7, Testperson: 3-4-7 bzw. Testleiter 3-4-7, Testperson: 7-4-3). Die Folgen verlängern sich nach jeweils zwei Durchgängen mit gleicher Anzahl, jeweils um eine Ziffer. Erst wenn beide Versuche eines Schwierigkeitsniveaus fehlschlagen, wird der Test abgebrochen. Die Rohwerte werden getrennt für die Zahlenspanne vorwärts und rückwärts addiert, wobei für jede richtige Wiederholung ein Rohwertscore vergeben wird. Anschließend können die Punkte in einen Prozentrang transformiert werden. Die Normen liegen für 16- bis 75-Jährige vor und stammen aus einer Stichprobe von 210 gesunden Personen. Die Retestreliabilität von .83 (Härting et al., 2000) ist zufriedenstellend.

World Health Organization Wellbeing Index (WHO-5)

Der WHO-5 Wohlbefindens-Index (Version II) (Bech et al., 2003; Bech, 2004) erfasst die positive Stimmung, die Vitalität und das generelle Interesse als Facetten des generellen Wohlbefindens. Die eingesetzte Version II setzt sich aus fünf positiv formulierten Aussagen zusammen, welche sich auf das Befinden in den letzten zwei Wochen beziehen (z.B. „In den letzten zwei Wochen war ich froh und guter Laune.“)

und auf einer sechs-stufigen Likertskala (0=die ganze Zeit, 5=zu keiner Zeit) in ihrer Auftretshäufigkeit eingeschätzt werden sollen. Der Rohwert liegt zwischen 5 und 25, wobei ein hoher Wert schlechtes Befinden ausdrückt. Das Verfahren verfügt über ausreichende Validitäts- und Reliabilitätsnachweise ($\alpha=.92$, $r_{tt}=.87$) und kann als Screening Verfahren erste Hinweise für das Vorliegen einer Depression liefern, wobei hier ein Punktescore von 13 als Cut-off Wert herangezogen wird (Brähler, Mühlan, Albani & Schmidt, 2007).

European Health Interview Survey-Quality of Life (EUROHIS-QOL)

Der EUROHIS-QOL (Gunzelmann et al., 2006; Power, 2003) ist ein Verfahren zur Erfassung der generischen Lebensqualität. EUROHIS steht für „European Health Interview Survey“, und bezeichnet die WHO-Studie, im Zuge welcher die Verfahrensentwicklung durchgeführt wurde (Nosikov & Gudex, 2003; Power 2003). Das Verfahren erfasst anhand von Selbstbeurteilungen in acht Items psychologische, physische, soziale und umweltbezogene Faktoren der Lebensqualität (z.B. „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Gesundheitszustand?“) sowie die allgemein wahrgenommene Lebensqualität. Die Antworten sind auf einer fünf-stufigen Likertskala anzugeben, beziehen sich auf die letzten zwei Wochen und variieren zwischen den Items (z.B. 5=völlig, 1=gar nicht). Die Punkte werden aufsummiert, wobei hohe Werte für eine gute Lebensqualität stehen und vice versa. Das Verfahren verfügt über zufriedenstellende Reliabilität ($\alpha=.85/.86$, $r_{tt}=.77$) und Konstruktvalidität (Brähler et al., 2007; Gunzelmann et al., 2006; Schmidt, Mühlan & Power, 2005).

Geriatric Depression Scale (GDS-8)

Die Geriatrische Depressionsskala (GDS) ist ein Screening Instrument zur Erhebung der Depressivität bei älteren Menschen. Die hier eingesetzte Form mit acht Items (Jongenelis et al., 2007), ist eine Kurzfassung der Geriatric Depression Scale von Yesavage und Mitarbeitern (1983; deutsche Fassung von Bach et al., 1995) und ist gegenüber anderen Fassungen des Verfahrens aufgrund diverser Testgütekriterien zu bevorzugen (Allgaier, Kramer, Mergl, Fejtikova & Hegerl, 2011). Die GDS-8 erfasst relativ unvermittelt das Vorliegen depressiver Symptome (z.B. „Haben Sie meistens gute Laune?“), die mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Für jede Nein-Antwort wird ein Punkt verrechnet um am Ende allesamt zu einem Gesamtscore zu addieren d.h. umso höher der Punktescore umso „negativer“ das Befinden. In der GDS-8 wurde ein Wert von Fünf als Cut-off für das Vorliegen einer Depression eruiert, da die Summe von Spezifität und Sensitivität hier am größten ist (88.6% bzw. 76.9%) (Allgaier et al., 2011).

Mini-Mental-State-Examination (MMSE)

Der Mini-Mental-Status-Test (MMST) von Folstein, Folstein und McHugh (1975, 1990) ist ein Screening-Instrument zur Erfassung des kognitiven Status. Als Bestandteil neuropsychologischer Testbatterien oder als Einzelverfahren wird er wegen seiner Praktikabilität und seinem ökonomischen Einsatz häufig in der klinischen Forschung und Praxis eingesetzt um erste Hinweise auf dementielle Entwicklungen zu erhalten. Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf verschiedene kognitive Aspekte, wie die zeitliche, örtliche und situative Orientierung, Gedächtnisleistungen, Aufmerksamkeit, exekutive Funktionen, Sprache und Visuokonstruktion (Burkart, Heun, Maier & Benkert, 1998). In einem fünf- bis zehnminütigen Interview werden die vorliegenden 30 Aufgaben vom Testleiter vorgetragen und bei richtiger Beantwortung bzw. Ausführung sofort mit einem Punkt gewertet. Der aufsummierte Punktescore liefert jeweils einen Hinweis für einen bestimmten Schweregrad der Demenz, wobei die Einteilungen kontrovers diskutiert werden. Laut Hampel, Bürger und Fuchsberger (2005) liegt bei 0 bis 11 Punkten die Evidenz für eine schwere Demenz, bei 12-18 für eine mittelschwere Demenz und bei 19-23 für eine leichte Demenz vor. Abhängig vom eingesetzten Cut-off Wert liegt die Sensitivität des Tests zur Feststellung einer dementiellen Entwicklung zwischen 71% und 92% und für die Spezifität zwischen 56% und 96% (U.S. Preventive Services Task Force, 2003). Zahlreiche Studien berichten zufriedenstellende Reliabilitätsmaße. So liegen laut Tombaugh & McIntyre, 1992) die Retestreliabilitäten bei 24 aus 30 Studien über .75. Validitätsnachweise (konvergente Validität) berichten unter anderem Hopp, Dixon, Grut und Bäckman (1997).

4.3 Stichprobenbeschreibung

4.3.1 Vorstudie

Der erste Studiendurchgang sollte der Erprobung des Fragebogens in der Allgemeinbevölkerung dienen und Anhaltspunkte zu Itemselektionen liefern, weshalb ein Stichprobenumfang von 80 Personen ausreichend war. Zur Bestimmung der notwendigen Stichprobengröße wurde das Programm G*Power 3 (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007, 2009) herangezogen. Als Anhaltspunkt für die Datenerhebung galt eine möglichst adäquate Altersverteilung, nach der 50% der Teilnehmer ein Mindestalter von 40 Jahren aufweisen sollten und eine annähernde Gleichverteilung der Geschlechter angestrebt wurde. Die Bearbeitungszeit sollte maximal 30 Minuten betragen.

Voraussetzungen um in die Stichprobe aufgenommen zu werden, waren die freiwillige Teilnahme nach entsprechender Aufklärung (Unterzeichnung des Informed Consent/der Einverständniserklärung) sowie die Volljährigkeit der Befragten (18 Jahre). Zur Sicherstellung eines ausreichenden Lesesinnverständnisses für die Fragebogenbearbeitung wurde das Einschlusskriterium der Muttersprache (Deutsch) gewählt. Personen, die die deutsche Sprache nach eigenen Angaben und durch die Testleiterbeobachtung feststellbar auf annäherndem Muttersprachenniveau beherrschen, sollten ebenfalls in die Berechnungen inkludiert werden. Es sollten des Weiteren nur Personen teilnehmen, deren (korrigierte) Sehfähigkeit zur selbstständigen Beantwortung der Fragen befähigt.

Es fand die Ziehung einer Quotenstichprobe in Bezug auf Alter und Geschlecht statt. Von 92 Personen, die zur Studienteilnahme motiviert wurden, konnten nach dem Ausschluss zweier Teilnehmer, aufgrund einer zu unvollständigen Bearbeitung der Fragebogen, die Daten von 90 Personen (58.9%, N=53, weiblich; 41.1%, N=37, männlich) zur weiteren Berechnung herangezogen werden. Die Teilnehmer waren 19-89 Jahre alt ($M=36.78$, $SD=16.19$), wobei 7.8% (N=7) der Befragten bereits pensioniert waren. Zwei Personen (2.2%) gaben eine andere Muttersprache als Deutsch an, verfügten aber laut Selbsteinschätzung über Deutschkenntnisse auf Muttersprachen-Niveau (wohnhaft im deutschsprachigen Raum). Das am häufigsten erreichte Bildungsniveau war die Matura bzw. das Abitur (48.9%, N=44), gefolgt vom Hochschulabschluss (25.6%, N=23). 14.4% (N=13) absolvierten eine Lehre und 5.6% (N=5) erreichten die mittlere Reife. Nur 4.4% gaben den Volks- und Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an und eine Person (1.1%) machte keine Angabe zu ihrem Bildungsniveau. Dieser Verteilung nach reichte die Bildungszeit der Befragten von 8 bis zu 21 Jahren ($M=13.19$, $SD=3.42$). 52.2% (N=47) der Studienteilnehmer berichteten von Sehschwierigkeiten, wobei Kurzsichtigkeit (31.1%, N=28) weitaus häufiger genannt wurde als Weitsichtigkeit (8.9%, N=8) oder Kurz- und Weitsichtigkeit (1.1%, N=1). 9 Personen (10%) machten keine Angaben über ihre Fehlsichtigkeit und eine Person (1.1%) gab ein eingeschränktes Sichtfeld an. Eine ausreichende (korrigierte) Sehfähigkeit war augenscheinlich für eine selbstständige Beantwortung der Fragebogen bei allen Teilnehmern vorhanden. 94.4% (N=85) der Teilnehmer hatten laut Selbstbericht keine diagnostizierte psychologische oder neurologische Erkrankung. Drei der verbleibenden Personen (2.7%) gaben an, unter einer Depression und jeweils eine Person (0.9%) unter Multiple Sklerose bzw. unter einer Angststörung zu leiden. In

Anbetracht der Datenanalyse musste keine Person nachträglich aus der Stichprobe entfernt werden.

4.3.2 Hauptstudie

In einem zweiten Studiendurchgang sollte die eigentliche Fragebogenkonstruktion stattfinden, weshalb eine Datenerhebung an der Zielpopulation (Personen im mittleren und höheren Erwachsenenalter) vorgenommen wurde. Demnach wurde in diesem 2. Studiendurchgang intendiert 160 Personen im Alter von 50 Jahren und älter für die Erhebung zu gewinnen. Die Stichprobengröße wurde mittels des Programms G*Power 3 (Faul et al., 2007, 2009) festgelegt. Eine annähernde Gleichverteilung der Teilnehmer auf jedes Lebensjahrzehnt ab dem 50. Lebensjahr (50-59 Jahre, 60-69 Jahre, 70-79 Jahre, 80 Jahre+) sowie ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis wurde intendiert. Im Hinblick auf die unterschiedliche Lebenserwartung von Männern und Frauen und dem Anstieg pathologischer kognitiver Abbauprozesse im hohen Alter (stellt ein Ausschlusskriterium dar), kann allerdings auch eine nicht vollkommen quotenadäquate Teilnahme von Personen ab dem 70. Lebensjahr und von mehr Frauen als Männern in dieser Altersgruppe als repräsentativ gelten. Die Bearbeitung sollte für jede Person in der Einzeltestung bzw. -befragung maximal 150 Minuten dauern.

In der Hauptstudie wurde auf eine umfassende schriftliche und mündliche Aufklärung (Ablauf und Dauer der Testung, Zweck der Studie, Gewährleistung der Anonymität, etc.) Wert gelegt, wobei eine anschließende schriftliche Einwilligung zur Teilnahme die erste Voraussetzung für eine Datenerhebung war. Die Studie richtete sich an deutschsprachige Personen, wobei die Sprachkenntnisse laut Selbstauskunft und Testleitereindruck zumindest annähernd dem Muttersprachniveau entsprechen sollten. Es wurde außerdem darauf geachtet, dass die Teilnehmer keine kognitiven Beeinträchtigungen aufweisen. Dafür galt als Mindestmaß an kognitiver Leistungsfähigkeit zur Studienteilnahme ein MMSE-Wert (Mini-Mental-State-Examination) von größer als 24 von 30 Punkten, da ein Wert ab 23 einen Marker für eine beginnende Demenz darstellen kann (Hampel et al., 2005). Selbstaussagen der Teilnehmer, Verhaltensbeobachtungen in der Testsituation sowie die Analyse der Daten wurden ebenso zur Beurteilung dieses Kriteriums herangezogen. Eine Lesesehschärfe (korrigierte normale Sehschärfe mit Sehhilfe) von mindestens 40% bei 30cm Abstand, welche für Leseaktivitäten und die selbstständige Beantwortung der Fragebogen als obligatorisch galt, wurde mit dem Lesesehschärfetest von Rodenstock (2011) festgestellt und war ebenso notwendige Voraussetzung zur Studienteilnahme.

Im Zuge der Rekrutierung verweigerten fünf Personen die Teilnahme. Fehlende Bereitschaft die Einverständniserklärung zu unterzeichnen (Bedenken bezüglich der Wahrung der Anonymität) oder geringe Motivation aufgrund der angekündigten Testlänge, waren für die Zurückweisung ausschlaggebend. Mit 186 Personen fand ein persönliches Treffen statt. Davon waren acht Datensätze nicht für die Analyse geeignet. Testabbrüche, aufgrund von verlangsamter Bearbeitungsgeschwindigkeit, geringer Belastbarkeit, Konzentrationsmangel und schlechtem Befinden, waren die Gründe für fehlende Daten von fünf Personen. In zwei Fällen wurde ein MMSE von kleiner als 24 aufgezeichnet und eine weitere Teilnehmerin musste aufgrund von Insult bedingten Defiziten im Lesesinnverständnis ausgeschlossen werden. Insgesamt errechnete sich daraus eine Drop-out Quote von 7%.

Die detaillierte Stichprobenbeschreibung und nachfolgende Berechnungen beruhten auf den Daten von 178 Personen, wobei annähernd gleich viele Frauen und Männer befragt wurden (N=94, 52.8%, Frauen; N=84, 47.2%, Männer). Die Teilnehmer waren zwischen 50 und 96 Jahre alt (M=68.98, SD=10.97) und zeigten die intendierte Verteilung auf die Altersgruppen (siehe Tabelle 9). Drei Personen (1.7%) gaben eine andere Muttersprache an, verfügten aber über ausreichende Sprachkenntnisse zur Studienteilnahme. Das am höchsten erreichte Bildungsniveau war für 31.5% (N=56) Teilnehmer die Hochschulreife, für 19.7% (N=35) die Matura, für 18.0% (N=32) die mittlere Reife, für 16.3% (N=28) der Lehrabschluss und für 9.0% (N=16) der Volksschul- und/oder Hauptschulabschluss. Eine Person (1.7%) hatte keinen und neun Teilnehmer (5.1%) einen anderen Bildungsabschluss. Die Anzahl der Bildungsjahre lag demnach zwischen 5 und 24 Jahren (M=13.81, SD=4.54). In Pension und damit nicht mehr berufstätig waren 125 Teilnehmer (70.2%). Eine Sehhilfe benötigten 166 Personen (93.3%), wobei am häufigsten Weitsichtigkeit (37.6%; N=67) Kurzsichtigkeit (32.6%; N=58) oder beides (15.2%; N=27) der Anlass dafür war. Eine diagnostizierte Sehstörung gaben 60 Personen (28.3%) an. Bei einer Vielzahl unterschiedlichster Erkrankungen wurde am häufigsten der Grauer Star (Glaukom) genannt, welcher entweder noch nicht oder bereits operiert war (N=34, 19.1%). 17 Personen (9.6%) litten an einer diagnostizierten psychologischen oder neurologischen Erkrankung. Neun Teilnehmer (5.1%) gaben die Diagnosestellung einer Depression und eine Person (0.6%) die einer Angststörung an. Des Weiteren berichteten vier Personen (2.2%) über einen aufgetretenen Schlaganfall, zwei Personen (1.1%) litten an Morbus Parkinson und eine weitere Person (0.6%) war an Epilepsie erkrankt. Der mittlere Visuswert betrug in der Gesamtstichprobe 0.98

(SD=0.08, Range=0.6-1.0) was einer nahezu 100%-igen Lesesehschärfe entspricht und somit für alle Teilnehmer ausreichend war. Der MMSE-Wert der Personen lag zwischen 24 und 30 Punkten (M=28.35, SD=1.42) und es zeigten sich auch in der Testsituation keine weiteren Hinweise auf kognitive Einschränkungen. Der Stichprobenmittelwert der Leseleistung (Zihr-Lesetest, M=140.10 w.p.m, SD=29.23), der kognitiven Verarbeitungsgeschwindigkeit (TMT-A, PR=50.23, SD=31.60), der kognitiven Flexibilität (TMT-B, PR=57.12, SD=31.16) und der Gedächtnisleistungen (WMS-R Zahlenspanne vorwärts und rückwärts, PR=60.12, SD=30.02, bzw. PR=48.67, SD=30.66) lagen im durchschnittlichen Leistungsbereich. Die sprachliche Kompetenz und das allgemeine Intelligenzniveau der Teilnehmer zeigte sich dem gegenüber überdurchschnittlich ausgeprägt (MWT-B, PR=87.89, SD=17.41). Im Durchschnitt gab es keine Anzeichen für eine durch Depressivität (WHO-5, M=16.29, SD=4.80; GDS-8, M=.72, SD=1.44) oder Einschränkungen der Lebensqualität (EUROHIS-QOL, M=32.50, SD=4.52) gekennzeichnete Stichprobe (Cut-off Werte und Interpretation der Rohwerte siehe Abschnitt 4.2.). Diese Ergebnisse zeugen im Bezug auf kognitive und psychische Variablen von einer nicht beeinträchtigten Stichprobe. Eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe, aufgesplittet nach Altersgruppen, ist in Tabelle 9 wiedergegeben.

Tabelle 5. Soziodemografische Daten der Stichprobe nach Altersgruppen (Hauptstudie)

	Gesamt	50 -59 Jahre	60-69 Jahre	70-79 Jahre	80 + Jahre
N	178	40	58	43	37
Geschlecht in %					
Männlich	47.2	45.0	46.6	51.2	45.9
Weiblich	52.8	55.0	53.4	48.8	54.1
Bildungsabschluss in %					
Kein Abschluss	0.8	-	-	-	2.7
Volks-/Hauptschule	9.0	7.5	8.6	11.6	8.1
Lehre	16.3	17.5	8.6	16.3	27.9
Mittlere Reife	18.0	15.0	22.4	18.6	13.5
Matura/Abitur	19.3	17.5	19.0	14.0	29.7
Hochschule	31.5	35.0	32.8	37.2	18.9
Anderer Abschluss	5.1	7.5	8.6	2.3	-
Bildungsjahre M (SD)	13.8 (4.5)	14.6 (4.8)	14.1 (4.9)	14.0 (4.9)	13.0 (4.4)
Pensionierung in %	70.2	15.0	72.4	93.0	100.0
Sehhilfe in %	93.3	95.0	86.2	100.0	94.6
Sehstörung in %	28.7	5.0	20.7	37.2	56.8

4.4 Datenanalyse

Die Daten wurden mittels des Statistik-Programms SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Version 17.0 ausgeführt. Um fehlende Werte zu ersetzen, wurde das von Schafer und Graham (2002) beschriebene Vorgehen „averaging the available items“ pro Person und Subtest angewandt. Für alle Berechnungen wurde, wenn nicht anders angeführt, die Irrtumswahrscheinlichkeit auf $p \leq 0.05$ festgelegt.

Zur Beantwortung der 1. Fragestellung (Welche Faktoren können extrahiert werden?) wurde das Verfahren der *explorativen Faktorenanalyse* angewandt. Im Bezug auf die 2. Fragestellung (Welche testtheoretische Güte haben diese Faktoren?) wurde eine Reliabilitätschätzung mit der Berechnung von *Cronbachs α* (interne Konsistenz) sowie *Pearson-Korrelationen* und faktorielle Berechnungen (explorative

Faktorenanalyse) zur Feststellung der Validität durchgeführt. Zusätzlich wurden *Kriterien zur Itemselektion* im Sinne der Ökonomie, Validität und Reliabilität festgesetzt. Gruppenvergleiche und Zusammenhänge der Faktoren mit den soziodemografischen Variablen konnten mittels des *T-Tests* für unabhängige Stichproben bzw. mittels *Welch-Tests* als äquivalentes non-parametrisches Verfahren analysiert werden. Im Detail soll an dieser Stelle das Verfahren der explorativen Faktorenanalyse und die Kriterien der Itemselektion dargestellt werden.

Durch die *explorative Faktorenanalyse* sollte es gelingen korrelierende Variablen auf höherer Abstraktionsebene durch eine Komponente darzustellen. Die hier angewandte Methode der Hauptkomponentenanalyse diene insofern der Datenreduktion mit dem Ziel, möglichst viel Information auf wenige Faktoren zu reduzieren. Für diese Berechnungen sind eine Normalverteilung und Intervallskalenniveau nicht zwingend erforderlich. Zur besseren Interpretierbarkeit der Faktorenlösung bietet sich eine Rotation der Variablenachsen an, wobei diese orthogonal oder schiefwinkelig erfolgen kann. In der vorliegenden Studie wurde erstere gewählt, da sie auf der Unabhängigkeit der Komponenten beruht und somit interpretierbarer ist. Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse sind im Allgemeinen als stichprobenabhängig zu betrachten und können nicht ohne weiteres generalisiert werden (Bühner, 2011). Ob der vorliegende Datensatz für faktorenanalytische Berechnungen geeignet ist, wurde anhand verschiedener Kennwerte untersucht. Der *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient* (KMO-Koeffizient) zeigt an, wie hoch der spezifische Varianzanteil eines Items ist, der nicht mit andern Items überlappend ist. Ein hoher KMO-Wert ($\geq .7$) spricht für eine gute Auswahl geeigneter Items. Außerdem sollte der *Bartlett's Test auf Sphärizität* ein signifikantes Ergebnis liefern, um zu gewährleisten, dass die Werte in der Korrelationsmatrix größer als 0 sind und somit eine Faktorenextraktion in dieser Datenstruktur sinnvoll ist (Bühner, 2011; Field, 2005). Zur Bestimmung der Faktorenanzahl wurden verschiedene Kennwerte herangezogen, wobei die Interpretierbarkeit der Faktoren stets im Vordergrund stand. Ein im Zuge der Hauptkomponentenanalyse geläufiges Kriterium ist das *Eigenwertkriterium*. Alle Faktoren mit Eigenwerten größer als 1 gelten als relevant, da sie mehr an Varianz erklären, als ein einzelnes Item (Bühner, 2011). Laut Gorsuch (1983, S.163, zitiert nach Bühner 2011) werden allerdings oft zu viele Faktoren durch diesen Kennwert angenommen. Der *Scree-Test* nach Catell beruht auf einer grafischen Analyse. Dieser dient dazu, den Eigenwertabfall deutlich zu machen und Faktoren vor diesem Abfall (=Knick in der Grafik) zu selektieren. Zusätzlich empfiehlt Bühner (2011), immer einen *Minimum-Average-Partial-Test*

(MAP-Test) durchzuführen. Dabei werden schrittweise Faktoren extrahiert und die verbleibenden Partialkorrelationen berechnet. Es wird die Anzahl der Faktoren gewählt, bei der sich die niedrigste mittlere quadrierte Partialkorrelation ergibt, weil damit die systematische Varianz bestmöglichst aufgeklärt wird.

Zur *Itemselektion* wurden, in Anlehnung an ähnliche Studien (Schutte & Malouff, 2007; Ziropada, 2009), all jene Items ausgeschlossen, die im Zuge der Faktorenanalyse keine Ladungen von über .5 auf einen Faktor und/oder Mehrfachladungen von über .4 aufwiesen (Bühner, 2011). Ein weiteres Kriterium knüpft an die Empfehlungen von Kallus (2010) an, nachdem Items mit einer Trennschärfe $> .6$ als zum jeweiligen Subtest passend definiert werden können. Ein Item sollte demnach einen Beitrag zur Reliabilität der jeweiligen Skala liefern, um erhalten zu bleiben. Allerdings sollten auch zu homogene Subtests, die sich durch Itemkorrelationen größer als .8 erkennbar machen, vermieden werden, da diese zu inhaltlichen Redundanzen führen (Kallus, 2010) und die einzigartig Aussagekraft des Items in Frage stellen. Neben der Reliabilitätsanalyse diente die Itemschwierigkeit, welche über die Itemmittelwerte berechnet wurde, als ein zusätzlicher Anhaltspunkt für Itemselektionen. „Schwierig“ ist ein Item, wenn es von sehr vielen Befragten eine niedrige Zustimmung erfährt (also einen niedrigen Mittelwert hat) und vice versa. Aus „zu leichten“ oder „zu schwierigen Items“ resultiert häufig das Problem einer zu geringen Standardabweichung, was Zeichen homogener Antworten der Befragten ist (Mummendey & Grau, 2008). Da somit alle Personen eine ähnliche Ausprägung angeben, ist das Item nicht in der Lage, Unterschiede zwischen Personen aufzudecken. Diese fehlende Differenzierungsfähigkeit war ein zusätzliches Kriterium für einen Itemausschluss. Abgesehen von statistischen Kennwerten wurden die Items auf ihre Verstehbarkeit durch Erhebung von Teilnehmerfeedback überprüft sowie auf ihre Sinnhaftigkeit und Interpretierbarkeit im Rahmen des jeweiligen Faktors betrachtet. Bei gleicher testtheoretischer Güte wurde zugunsten der einfacher strukturierten bzw. kürzeren Items entschieden.

5 ERGEBNISSE

5.1 Itemselektion (Vorstudie)

Die Analyse des Teilnehmerfeedbacks und inhaltliche Überlegungen führten in einem ersten Schritt zu einer formalen Überarbeitung des Testentwurfs (siehe Abschnitt 5.1.1.), während statistische Berechnungen (Faktoren- und Reliabilitätsanalysen) (siehe Abschnitt 5.1.2.) zu einer fundierten Itemauswahl anhand definierter Kriterien (siehe Abschnitt 4.4) beitrugen. Um die Ergebnisdarstellungen verständlich zu gestalten, wurden die Skalenbezeichnungen in allen Tabellen vorweggenommen.

5.1.1 Formale Überarbeitung des Testentwurfs

Im Zuge der Überprüfung der Verständlichkeit konnte in der Vorstudie festgestellt werden, dass die Formulierungen im Abschnitt Leseaktivität einer kleinen Änderung bedürfen. So gab es Missverständnisse im Bezug auf die Frequenz des Bücherlesens. Die viel-lesenden Teilnehmer gaben teilweise fälschlicherweise den Zeitraum an, in dem sie ein gesamtes Buch lesen und nicht die Häufigkeit, wie oft sie *darin* lesen. In der einführenden Instruktion wurde deshalb betont, dass es sich um die Häufigkeit handelt, wie oft man Bücher zur Hand nimmt und darin liest. Im Zuge der Erstellung des Fragebogenentwurfs für die Hauptstudie wurde außerdem ein zusätzliches Item eingefügt, das die eigenen Vorleseaktivitäten erfragt. Diese Frage war logische Folge der theoretischen Ausgangsbasis und sollte im soziodemografischen Fragebogen aufscheinen, was bei der Entwicklung bedauerlicherweise vergessen wurde. Aufgrund einer besseren inhaltlichen Passung des Items mit dem „Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben“ wurde das Verfahren um diese Frage erweitert. Die aus dem offenen Antwortformat gewonnenen Daten der jährlichen Bücheranzahl wurden in sinnvolle Größen zu Kategorien zusammengefasst, wobei die von der Stiftung Lesen (2001) verwendete Einteilung im Zuge der eigenen Datenanalyse als sinnvoll betrachtet und deshalb übernommen wurde (*1-5 Bücher, 6-10 Bücher, 11-20 Bücher, 21-50 Bücher, 50 und mehr Bücher*). Das im Abschnitt Leseaktivität im Antwortformat eingesetzte Wort „fast“ vor den Frequenzbezeichnungen (z.B. fast täglich, etc.) sorgte laut Teilnehmerfeedback für Verwirrung, da ihre Definition von „fast monatlich“ auch ihrem Verständnis „fast nie“ entspräche und deshalb die Entscheidung für eine Antwort schwer fallen würde, weshalb *fast* aus dem Antwortformat entnommen wurde. Aufgrund der (berechtigten) Verweigerung von Teilnehmern, die keine narrative Literatur lesen, die Fragen zum Empathie-Erleben zu beantworten, wurde außerdem in der überarbeiteten Version

des Verfahrens eine Frage eingefügt, die diese Vorbedingung erhebt und nur bei Bejahung zur Bitte führt, diesen Fragebogenteil auszufüllen. Im Zuge der Vorstudie wurde dieser Abschnitt teilweise auch von Personen ausgefüllt, die im Abschnitt Leseaktivität angaben, keine narrative Literatur zu lesen, was in Bezug auf die Validität der Daten problematisch erscheint.

5.1.2 Statistische Berechnungen

5.1.2.1 Lesemotive

Ein KMO-Koeffizient von .82 und das signifikante Ergebnis des Bartlett's Test ($p < .001$; Chi-Quadrat 1567.34) erbrachten den Nachweis einer für die Faktorenanalyse geeigneten Datenstruktur. Die Hauptkomponentenanalyse errechnete unter Betrachtung des Eigenwertkriteriums 6 Faktoren. Die Betrachtung des Scree-Plots legte eine Drei-Faktorenlösung nahe, wohingegen der MAP-Test knapp zugunsten der 4 Faktoren statt der 3 Faktoren ausfiel (mittlere quadrierte Partialkorrelation bei 4 Faktoren .021, bei 3 Faktoren .022). 6 Items (M_8, M_18, M_24, M_26, M_16, M_29) wurden aufgrund von Mehrfachladungen oder aufgrund von fehlenden Ladungen über .5 aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Die nach dem Eigenwertkriterium ermittelten Faktoren 4, 5 und 6 konnten nichts mehr wesentlich zur Varianzaufklärung beitragen, was laut Mummendey und Grau (2008) ausschlaggebendes Kriterium ist. Faktor 4 klärte zusätzliche 7.0%, Faktor 5 6.8%, und Faktor 6 5.3% der Varianz auf. Diese Faktoren enthielten außerdem nur jeweils ein Item mit einer Einfachladung (M_25 bzw. M_27 bzw. M_15), was weder in Anbetracht inhaltlicher noch testtheoretischer Überlegungen ausreichend erschien. Demnach ergab sich für die Lesemotive eine Drei-Faktorenlösung mit einer insgesamt Varianzaufklärung von 49.8%.

Es verbliebenen 7 Items für den ersten Faktor (M_1, M_4, M_5, M_10, M_11, M_13), die Ladungen zwischen .72 und .86 aufwiesen. Weitere 7 Items (M_3, M_7, M_9, M_12, M_20, M_22, M_28) luden zwischen .66 und .82 auf den zweiten Faktor. Die restlichen 6 Items (M_2, M_6, M_14, M_17, M_19, M_21) konnten mit Ladungszahlen von .67 bis .82 dem dritten Faktor zugeordnet werden. Für den *ersten Faktor* belief sich Cronbachs α auf .92. Das Item M_4 („Ich lese, um Anregungen zum Nachdenken zu bekommen.“) erwies sich mit .66 als am wenigsten trennscharf und verfügte über auffällig geringe Korrelationen mit den anderen Items der Skala. Dieses Item sprach im Vergleich mit den anderen Items außerdem stärker eine intellektuelle Ausrichtung beim Lesen an. Aufgrund dieser Überlegungen wurde ein Ausschluss des Items vorgenommen, welcher nur zu einer gering herabgesetzten Reliabilität von .91

föhrte. Die übrigen 6 Items hatten ausreichende Itemtrennschärfen ($>.6$), wobei jedes Item zur Reliabilität der Skala beitragen konnte. Für den *zweiten Faktor* wurde ein Cronbachs α von .89 berechnet. Das Item M_9 („Ich lese, um in eine Phantasiewelt einzutauchen.“) wurden aufgrund inhaltlicher Überlegungen (siehe Abschnitt 6.1.2.) und aufgrund seiner geringen Trennschärfe (.63) ausgeschlossen. Cronbachs α verminderte sich mit dem Itemausschluss nur gering auf .88. Bei einer weiteren Reliabilitätsanalyse ohne M_9 zeigte das Item M_7 („Ich lese, um mir die Zeit zu vertreiben.“) nun die geringste Trennschärfe (.64) sowie geringe Korrelationen mit den anderen Items (.42-.56), weshalb auch dieses ausgeschlossen wurde. Cronbachs α lag für die Skala mit den verbleibenden 5 Items bei .87. Diese wiesen ausreichende Trennschärfen ($>.6$) auf und trugen zur Reliabilität der Skala bei. Der dritte Faktor verfügte über ein Cronbachs α von .87. Im Zuge der Itemanalyse zeigte sich M_14 („Ich lese, um mich zu informieren.“) als wenig trennscharf (.60). Das Item wies außerdem eine niedrige Itemschwierigkeit ($M=3.61$) und eine geringe Streuung ($SD=.61$) auf, weshalb es eliminiert wurde. Mit ausreichenden Trennschärfen ($>.6$) trugen die restlichen 5 Items gemeinsam zur Reliabilität von .86 bei. Eine wiederholte Faktorenanalyse nach den Itemselektionen erbrachte eine äquivalente Faktorenstruktur. Die Kennwerte für die selektierten Items sowie die Reliabilitäten der Skalen sind in Tabelle 5 nachzulesen.

Tabelle 6. *Rotierte Faktorenlösung: Lesemotive (M) (Vorstudie)*

	M	SD	1.Faktor <i>Persönliche Weiter- entwicklung</i>	2.Faktor <i>Entspannung/ Unterhaltung</i>	3.Faktor <i>Bildung</i>
M_10 Ich lese, weil ich dabei zu Einsichten über mein Leben gelange.	2.33	.91	.86		
M_23 Ich lese, weil es mir hilft, Sinn im Leben zu finden.	1.87	.89	.77		
M_13 Ich lese, weil es mir hilft, mein Leben besser zu bewältigen.	1.84	.82	.78		
M_5 Ich lese, weil es mir hilft, andere Menschen besser zu verstehen.	2.18	.96	.81		
M_11 Ich lese, weil es mir hilft, meine Probleme aufzuarbeiten.	2.03	.90	.77		
M_1 Ich lese, um Anregungen zur Gestaltung meines Lebens zu bekommen.	2.16	.92	.77		
M_20 Ich lese, um mir eine Auszeit zu verschaffen.	2.45	1.07		.82	
M_12 Ich lese, um den Alltag eine Zeit lang zu vergessen.	2.17	1.01		.79	
M_28 Ich lese, um mich vom Alltag abzulenken.	2.04	1.03		.78	
M_22 Ich lese, um mich zu entspannen.	2.98	.99		.75	
M_3 Ich lese, um mich zu unterhalten.	3.11	.95		.77	
M_2 Ich lese, um mehr über Themen zu erfahren, die mich interessieren.	3.46	.69			.82
M_19 Ich lese, um mir Wissen anzueignen.	3.55	.64			.77
M_6 Ich lese, um mehr über	3.33	.86			.75

einen Sachverhalt zu erfahren.			
M_21 Ich lese, um Neues zu erfahren.	3.44	.78	.77
M_17 Ich lese, weil ich etwas dazulernen möchte.	3.33	.75	.67
Eigenwerte	5.45	4.96	4.03
Varianzaufklärung (%)	18.79	17.10	13.89
Cronbachs α	.91	.87	.86

Anmerkung. Selektierte Items und Ladungen $\leq .4$ scheinen nicht auf; N=90

5.1.2.2 Flow-Erleben beim Lesen

Die Voraussetzungen zur Berechnung der Faktorenanalyse waren laut dem KMO-Wert (.85) und dem Bartlett's Test ($p < .001$, Chi-Quadrat 331.43) gegeben. Das Eigenwertkriterium und die Analyse des Scree-Plots sprachen für 2 Faktoren, der MAP-Test für eine Ein-Faktorenlösung zur Darstellung der Items. Gemeinsam klären 2 Faktoren 67.5% der Varianz auf. Da die Aufteilung der Items auf 2 Faktoren interpretierbar war, wurde diese für das weitere Vorgehen angenommen. Allerdings mussten F_3 („Beim Lesen vergesse ich meine Sorgen.“) und F_1 („Beim Lesen bin ich optimal beansprucht.“) aufgrund von Mehrfachladungen aus der weiteren Analyse ausgeschlossen werden. 3 Items (F_4, F_2, F_7) luden auf den ersten, 3 weitere (F_8, F_5, F_6) auf den zweiten Faktor. Diese Items zeigten keine Nebenladungen auf den jeweils anderen Faktor von über .4. Die nach der Itemselektion wiederholte explorative Faktorenanalyse ergab die erwünschte Itemzuordnung zu den Faktoren.

Für den *ersten* Faktor konnte ein Cronbachs α von .79 erzielt werden. Das Item F_4 zeigte eine zu geringe Itemtrennschärfe von .53. Allerdings konnte dieses aufgrund der ohnehin geringen Itemanzahl pro Skala nicht ausgeschlossen werden, was auch wegen des Anliegens möglichst viele Flow-Facetten zu erheben, nicht zu empfehlen war. Die Reliabilitätsschätzung für den *zweiten* Faktor belief sich auf ein Cronbachs α von .82. Alle Items hatten ausreichende Itemtrennschärfen ($> .6$) und konnten zur Reliabilität dieser Skala beitragen. Tabelle 6 zeigt die eruierte Faktorenlösung sowie Itemkennwerte und Reliabilitäten der Skalen.

Tabelle 7. *Rotierte Faktorenlösung: Flow-Erleben (F) beim Lesen (Vorstudie)*

	M	SD	1.Faktor <i>Lesegenuss</i>	2.Faktor <i>Lesetiefe</i>
F_2 Beim Lesen erlebe ich Freude.	3.17	.84	.82	
F_4 Ich lese, was anregend und stimulierend ist für mich.	2.90	.95	.80	
F_7 Beim Lesen erlebe ich ein befriedigendes Gefühl.	2.94	.90	.75	
F_5 Wenn ich lese, spüre ich nicht, wie viel Zeit dabei vergeht.	2.80	.96		.81
F_6 Wenn ich lese, bin ich vollkommen im Lesestoff vertieft.	3.02	.86		.79
F_8 Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken	2.20	.88		.84
Eigenwerte			2.76	2.64
Varianzaufklärung (%)			34.50	33.03
Cronbachs α			.79	.82

Anmerkung. Selektierte Items und Ladungen $\leq .4$ scheinen nicht auf; N=90

5.1.2.3 Empathie-Erleben beim Lesen

Die Ergebnisse beruhen auf einer reduzierten Stichprobengröße von N=87, da drei der Teilnehmer keine narrative Literatur lasen, und somit die Beantwortung dieser Items nicht sinnvoll war. Die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse waren auch in diesem Fall gegeben (KMO-Koeffizient=.930; Bartlett's Test, $p < .001$, Chi-Quadrat 619.37). In Anbetracht der Eigenwertanalyse, des Scree-Plots und des MAP-Tests konnte eindeutig eine Ein-Faktorenlösung festgestellt werden, die 69.4% Varianzaufklärung leistete.

Tabelle 8. Rotierte Faktorenlösung: Empathie-Erleben (E) beim Lesen (Vorstudie)

	M	SD	1.Faktor <i>Empathie-Erleben</i>
E_1 Ich lebe mit der handelnden Figur mit.	2.66	.85	.87
E_5 Ich stelle mir das Geschehen aus Sicht der handelnden Person vor.	2.71	.78	.87
E_6 Ich fühle mich in die handelnde Person ein.	2.77	.74	.86
E_8 Ich versetze mich in die handelnde Person hinein.	2.66	.80	.90
Eigenwert			6.25
Varianzaufklärung (%)			69.44
Cronbachs α			.92

Anmerkung. Selektierte Items scheinen nicht auf; N=87

Die Berechnungen ergaben ein Cronbachs α von .94. Die relativ hohen Korrelationen der Items untereinander (.51-.80) legten eine Itemselektion aufgrund ökonomischer Überlegungen nahe. Der Subtest sollte deshalb bis auf die Mindestanzahl von 3-4 Items reduziert werden (Bühner, 2011; Kallus, 2010). Durch konsequentes Selektieren von Items mit geringen Trennschärfen wurde die Auswahl auf 4 Items (E_1, E_6, E_8 E_5) festgelegt. Die verbleibenden Items hatten ausreichende Trennschärfen (>.6) und führten zu einer Skala mit einem Cronbachs α von .92. Bei erneuter explorativer Faktorenanalyse mit den 4 Items konnte die Datenstruktur ebenfalls in einem Faktor dargestellt werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 für die selektierten Items wiedergegeben.

5.1.2.4 Skaleninterkorrelationen

Tabelle 9. Skaleninterkorrelationen (Vorstudie)

	PW	U/E	B	LG	LT	E
<i>Persönliche Weiterentwicklung</i>	-	.24*	.35**	.37**	.20	.39**
M=2.05 (SD=.75)						
<i>Unterhaltung/ Entspannung</i>		-	.07	.69**	.57**	.52**
M=2.34 (SD=.70)						
<i>Bildung</i>			-	.29*	.11	.27*
M=3.41 (SD=.61)						
<i>Lesegenuss</i>				-	.52**	.55**
M=3.00 (SD=.75)						
<i>Lesetiefe</i>					-	.33**
M=2.67 (SD=.77)						
<i>Empathie-Erleben</i>						-
M=2.70 (SD=.71)						
N	90	90	90	90	90	87

Anmerkung. *signifikant bei $p < .05$; **signifikant bei $p < .01$; PW (Skala: Persönliche Weiterentwicklung); B (Skala: Bildung), U/E (Skala: Unterhaltung/Entspannung), LG (Skala: Lesegenuss), LT (Skala: Lesetiefe), E (Skala: Empathie Erleben)

Wie in Tabelle 8 dargestellt, verfügte der Großteil der Skalen über signifikante Interkorrelationen mit allen anderen Subtests. Lediglich der Subtest *Bildung* schien weitgehend unabhängig von der Skala *Unterhaltung/Entspannung* und *Lesetiefe* zu sein. Auch die signifikanten Korrelationen der Skala *Bildung* mit den anderen Subtests sind im Gegensatz zu den übrigen Skaleninterkorrelationen, abgesehen von der Korrelation mit dem Lesemotiv *Persönliche Weiterentwicklung*, eher gering. *Lesegenuss*, *Lesetiefe*, *Empathie-Erleben* und *Unterhaltung/Entspannung* wiesen untereinander jeweils signifikante Korrelationen bei einem Signifikanzniveau von $p < .01$ auf.

5.2 Fragebogenkonstruktion (Hauptstudie)

Die nachfolgenden Analysen dienten dazu, nach der umfassenden Überarbeitung des Fragebogenentwurfs (siehe Abschnitt 5.1.), die Fragebogenkonstruktion vorzunehmen. Dafür wurden Faktorenlösungen (Abschnitt 5.2.2.) sowie Reliabilitäts-

(Abschnitt 5.2.2.) und Validitätsschätzungen (Abschnitt 5.2.1 und 5.2.3.) aus dem Datenmaterial der Zielpopulation gewonnen. Darüber hinausgehend werden abschließend ausgewählte Erkenntnisse zum Leseverhalten- und erleben der untersuchten Stichprobe berichtet (siehe Abschnitt 5.3.5). Um die Darstellung der Kennwerte verständlich zu gestalten, wurden die Skalenbezeichnungen in allen Tabellen vorweggenommen.

5.2.1 konvergente und divergente Validität (Konstruktvalidität)

Zur Klärung der 2. Fragestellung (Welche testtheoretische Güte haben diese Faktoren?), bzw. insbesondere zur Beantwortung der 2.1. Fragestellung (Können für alle Skalen höhere Korrelationen mit konstruktnahen Verfahren, d.h. mit dem MWT-B; dem Zihl-Lesetest, und dem Abschnitt Leseaktivität, als mit konstruktfernen Verfahren, d.h. mit dem EUROHIS, WHO-5 und GDS-8 festgestellt werden?) können nun aufgrund der in der Vorstudie eruierten Subtests Hypothesen zur konvergenten Validität konkretisiert werden. Die Hypothesen zur divergenten Validität wurden bereits im Abschnitt 3 berichtet (H23-H25).

Für die Skala *Bildung* konnte ein positiver Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Sach- und Fachbüchern (H_2) und Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3) postuliert werden, dagegen keine oder geringere Korrelationen mit der Lesehäufigkeit narrativer Literatur (H_1) (siehe Chen, 2009; Dehm et al., 2005; Franzmann, 2001b; Stiftung Lesen, 2008; Tullius, 2001).

H8: Die Skala *Bildung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Sach- und Fachbüchern (H_2).

H8: $p > 0$

H9: Die Skala *Bildung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3).

H9: $p > 0$

H10: Die Skala *Bildung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von narrativer Literatur (H_1).

H10: $p > 0$

Umgekehrt verhielt es sich mit der Skala *Unterhaltung/Entspannung*, bei welcher eine positive Korrelation mit der Lesefrequenz narrativer Literatur (H_1), der allgemeinen Bücheranzahl (H_10) und weniger mit dem Lesen von Fach- und Sachbüchern (H_2) oder Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3) erwartet

wurde (siehe Chen, 2009; Dehm et al., 2005; Franzmann, 2001b; Stiftung Lesen, 2008; Tullius, 2001).

H11: Die Skala *Entspannung/Unterhaltung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von narrativer Literatur (H_1).

H11: $p > 0$

H12: Die Skala *Entspannung/Unterhaltung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der jährlich gelesenen Bücheranzahl (H_10).

H12: $p > 0$

H13: Die Skala *Entspannung/Unterhaltung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Sach- und Fachbüchern (H_2).

H13: $p > 0$

H14: Die Skala *Entspannung/Unterhaltung* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3).

H14: $p > 0$

Zusammenhänge des Subtests *Persönliche Weiterentwicklung* mit den ausgewählten Konstrukten konnten nicht konkret aus bestehenden Erkenntnissen der Leseforschung vorhergesagt werden. Einerseits ist aufgrund der postulierten kognitiven Orientierung am Leseprozess (siehe Abschnitt 2.5.) ein Zusammenhang mit der Nutzung von Fach- und Sachbüchern (H_2) zu vermuten, andererseits scheint es allerdings auch denkbar, dass das Lesen narrativer Literatur ebenso zur persönlichen Weiterentwicklung beiträgt. Aufgrund dessen können an dieser Stelle keine Hypothesen für den Subtest postuliert werden. Eine explorative Betrachtung der Korrelationen scheint allerdings trotzdem zur Spezifizierung der latenten Dimension der Skala ausschlaggebend.

Für die aus der Vorstudie extrahierten Skalen *Lesegenuss* und *Lesetiefe* (Flow-Erleben) wurden höhere Zusammenhänge mit dem Lesen narrativer Literatur (H_1) und der jährlich gelesenen Bücheranzahl (H_10), als mit dem Lesen von Sach- und Fachlektüren (H_2) erwartet (siehe Mcquillan & Conde, 1996; Muth, 1996). Aufgrund der berichteten Verknüpfungen zwischen Flow-Erleben und dem Leistungsniveau einer Tätigkeit (Engeser et al., 2005; Rheinberg, 2006) sollten sich ebenfalls Korrelationen mit den leseassoziierten Leistungskomponenten (MWT-B, Zihl-Lesetest) feststellen lassen. Bei Kinder wurde die Lesegeschwindigkeit sogar konkret in Zusammenhang mit dem Flow-Erleben und der Freude beim Lesen

gebracht (Landerl & Reiter, 2002; Nix, 2011). Aus diesen Erkenntnissen können für beiden Skalen folgenden Hypothesen abgeleitet werden:

H15: Die Skala *Lesegenuss/Lesetiefe* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der jährlich gelesenen Bücheranzahl (H_10).

H15: $p > 0$

H16: Die Skala *Lesegenuss/Lesetiefe* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz narrativer Literatur (H_1).

H16: $p > 0$

H17: Die Skala *Lesegenuss/Lesetiefe* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Sach- und Fachbüchern (H_2).

H17: $p > 0$

H18: Die Skala *Lesegenuss/Lesetiefe* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesegeschwindigkeit (ZiHL-Lesetest).

H18: $p > 0$

H19: Die Skala *Lesegenuss/Lesetiefe* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit dem prämorbidem Intelligenzniveau bzw. dem Wortschatz (MWT-B).

H19: $p > 0$

Für die Skala *Empathie-Erleben* ergab sich das Problem einer recht homogenen Stichprobenziehung, da nur Personen, die zumindest selten narrative Literatur lesen, einbezogen werden konnten. Trotz allem sollte die Skala, um ihre inhaltlich Gültigkeit zu belegen, einen „übrigen“ Zusammenhang mit der Lesefrequenz narrativer Literatur (H_1) zeigen und einen geringeren Zusammenhang mit der Lektüre von Sach- und Fachbüchern (H_2) und Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3) (siehe Mar et al., 2006, 2009).

H20: Die Skala *Empathie-Erleben* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit dem Lesen narrativer Literatur (H_1).

H20: $p > 0$

H21: Die Skala *Empathie-Erleben* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Sach- und Fachbüchern (H_2).

H21: $p > 0$

H22: Die Skala *Empathie-Erleben* verfügt über einen positiven Zusammenhang mit der Lesefrequenz von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3).

H22: $p > 0$

Tabelle 10. *Korrelationen: konvergente und divergente Validität*

	B	PW	U/E	LG	LT	E
H_1 Wie häufig lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien?	.05	.11	.41**	.47**	.28**	.23**
H_2 Wie häufig lesen Sie Fach- und Sachbücher?	.33**	.17*	-.05	.06	.12	.04
H_3 Wie häufig lesen Sie Zeitungen, Zeitschriften und Magazine?	.13	.13	.09	.19*	.06	.09
H_10 Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?	.11	.14	.39**	.48**	.39**	.16
MWT-B	.34**	.17*	.14	.33**	.35**	-.10
Zihl-Lesetest	.13	.11	.22**	.26**	.32**	-.05
WHO- 5	.10	-.01	-.06	.11	.02	-.02
EUROHIS-QOL	.17*	.01	.06	.13	.04	.05
GDS- 8	-.01	.11	.08	-.03	.03	.14
N	178	178	178	178	178	148

Anmerkung. *signifikant bei $p < .05$; **signifikant bei $p < .01$; PW (Skala: Persönliche Weiterentwicklung); B (Skala: Bildung), U/E (Skala: Unterhaltung/Entspannung), LG (Skala: Lesegenuss), LT (Skala: Lesetiefe), E (Skala: Empathie Erleben)

Tabelle 10 zeigt die Korrelationen mit den postulierten konstruktnahen und -fernen Verfahren und Items. Unter den konstruktnahen Verfahren war der MWT-B mit den Skalen *Bildung*, *Lesegenuss* und *Lesetiefe* und der Zihl-Lesetest mit den Subtests *Entspannung/Unterhaltung*, *Lesegenuss* und *Lesetiefe* ($p < .01$) korreliert. Ähnlich hohe Zusammenhänge ($p < .01$) ließen sich zwischen der jährlichen Bücheranzahl (H_10)

und den Skalen *Entspannung/Unterhaltung*, *Lesegenuss* und *Lesetiefe* feststellen sowie zwischen den drei erwähnten Skalen und dem Subtest *Empathie-Erleben* und dem Lesen narrativer Literatur (H_1). Fach- und Sachbuchlesen (H_2) korrelierte bei gleichem Signifikanzniveau mit der Skala *Bildung*. Des Weiteren kam es zu niedrigeren Korrelationen ($p < .05$) der Skala *Persönliche Weiterentwicklung* mit dem MWT-B und dem Lesen von Fach- und Sachbüchern (H_2) sowie der Skala *Unterhaltung/Entspannung* mit dem Zähl-Lesetest. Das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3) stand lediglich mit *Lesegenuss* in Beziehung ($p < .05$). Von den konstruktfernen Verfahren zeigte der EUROHIS-QOL mit der Skala *Bildung* ($p < .05$) einen Zusammenhang. Alle weiteren Interkorrelationen waren nicht signifikant.

5.2.2 Bestimmung der Faktoren und Skalenreliabilitäten

Zur Beantwortung der 1. Fragestellung (Welche Faktoren können extrahiert werden?) können nun auch aufbauend auf den Erkenntnissen aus der Vorstudie (siehe 5.1.2.) Hypothesen für die Faktorenlösung der Hauptstudie formuliert werden. Insgesamt sollte sich für die Lesemotive eine dreifaktorielle ($m=3$), für das Flow-Erleben eine zweifaktorielle Lösung ($m=2$), sowie für das Empathie-Erleben eine Einfaktorenlösung ($m=1$) in den Berechnungen zeigen. Inhaltlich sollte die Zuordnung der Items zu den Faktoren äquivalent wie in der Vorstudie erfolgen. Demnach werden folgenden Hypothesen postuliert:

H1: Aus den Items der Lesemotive lässt sich der Faktor *Bildung* extrahieren.

H1: $\alpha_j > .5$

H2: Aus den Items der Lesemotive lässt sich der Faktor *Persönliche Weiterentwicklung* extrahieren.

H2: $\alpha_j > .5$

H3: Aus den Items der Lesemotive lässt der Faktor *Entspannung/Unterhaltung* extrahieren.

H3: $\alpha_j > .5$

H4: Aus den Items zum Flow-Erleben lässt sich der Faktor *Lesegenuss* extrahieren.

H4: $\alpha_j > .5$

H5: Aus den Items zum Flow-Erleben lässt sich der Faktor *Lesetiefe* extrahieren.

H5: $\alpha_j > .5$

H6: Die Items zum Empathie-Erleben beim Lesen lassen sich in einer einfaktoriellen Lösung darstellen.

H6: $a_{ij} > .5$

Die Ladungszahl von $>.5$ gilt für alle Items die im Zuge der Vorstudie bereits der jeweiligen Skala zugeordnet wurde (siehe Abschnitt 5.1.2.). Als zu einem Faktor zugehörig wird eine Variable außerdem nur dann gewertet, wenn Mehrfachladungen von $>.4$ ausbleiben (siehe Abschnitt 4.4.).

Im Anschluss sollen die Reliabilitätsberechnungen zur Hypothesenprüfung (H7: Die Faktoren verfügen über eine ausreichend hohe Reliabilität. $\alpha \geq 0.8$) vorgenommen werden und somit zur Beantwortung der 2. Fragestellung beitragen (siehe Abschnitt 3.).

5.2.2.1 Lesemotive

Bei einem KMO-Koeffizienten von $.76$ und einem signifikanten Ergebnis des Bartlett's Tests (Chi-Quadrat=1810.64, $p=.000$) galten die Voraussetzungen zur Durchführung der explorativen Faktorenanalyse als erfüllt. Eine Drei-Faktorenlösung wurde sowohl durch die Analyse des Scree-Plots als auch durch den MAP-Test gestützt. Das Eigenwertkriterium fiel allerdings knapp zu Gunsten der 4 Faktoren aus (Eigenwert 1.09). Dieser vierte Faktor umfasste die Items M_1, M_16 und M_3. Drei Faktoren ermöglichten eine Varianzaufklärung von 53.9%, ein vierter Faktor könnte zusätzliche 11.1% beitragen. Aufgrund des Scree-Plots, des MAP-Tests und der Interpretierbarkeit der Komponenten wurden die Skalen im Sinne einer dreifaktoriellen Faktorenlösung gebildet (siehe Tabelle 11). Der erste Faktor zeigte mit 6 Items eine ausreichende Reliabilität von $.86$ (Cronbachs α). Mit 5 Items verzeichnete der zweite Faktor ein Cronbachs α von $.77$. Eine dritte Komponente konnte mit 5 Items und einer Reliabilität von $.81$ (Cronbachs α) aus der Datenstruktur extrahiert werden.

Tabelle 11. Rotierte Faktorenlösung: Lesemotive (M) (Hauptstudie)

	M	SD	1.Faktor <i>Persönliche Weiter- entwicklung</i>	2.Faktor <i>Entspannung/ Unterhaltung</i>	3.Faktor <i>Bildung</i>
M_15 Ich lese, weil ich dabei zu Einsichten über mein Leben gelange.	2.30	.97	.68		
M_13 Ich lese, weil es mir hilft, Sinn im Leben zu finden.	2.09	.98	.81		
M_3 Ich lese, weil es mir hilft, mein Leben besser zu bewältigen	2.17	1.02	.77		
M_7 Ich lese, weil es mir hilft, andere Menschen besser zu verstehen.	2.43	.98	.64		
M_9 Ich lese, weil es mir hilft, meine Probleme aufzuarbeiten.	1.88	.92	.79		
M_10 Ich lese, um Anregungen zur Gestaltung meines Lebens zu bekommen.	2.28	1.00	.68		
M_6 Ich lese, um mir eine Auszeit zu verschaffen.	2.15	1.10		.69	
M_1 Ich lese, um den Alltag eine Zeit lang zu vergessen.	1.62	.84		.58	
M_16 Ich lese, um mich vom Alltag abzulenken.	2.04	1.00		.64	
M_5 Ich lese, um mich zu entspannen.	3.10	1.02		.83	
M_12 Ich lese, um mich zu unterhalten.	3.03	.96		.75	
M_11 Ich lese, um mehr über Themen zu erfahren, die mich interessieren.	3.65	.61			.76
M_2 Ich lese, um mir Wissen anzueignen.	3.31	.82			.63
M_8 Ich lese, um mehr über	3.43	.74			.76

einen Sachverhalt zu
erfahren.

M_4 Ich lese, um Neues zu erfahren. 3.65 .61 .81

M_14 Ich lese, weil ich etwas dazulernen möchte. 3.28 .84 .68

Eigenwerte 3.57 2.15 2.91

Varianzaufklärung (%) 22.30 13.45 18.17

Cronbachs α .86 .77 .81

Anmerkung. Selektierte Items und Ladungen $\leq .4$ scheinen nicht auf; N=178

5.2.2.2 Flow-Erleben beim Lesen

Die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse waren bei einem KMO-Koeffizienten von .80 und einem signifikanten Bartlett's Test (Chi-Quadrat=510.60, $p=.000$) gegeben. Das Eigenwertkriterium, die Analyse des Scree-Plots und die Berechnungen des MAP-Tests gaben Hinweise auf eine Zwei-Faktorenlösung, die 76.1% Varianzaufklärung leistete. Tabelle 12 zeigt zwei Faktoren zu je 3 Items, mit Reliabilitäten (Cronbachs α) von .81 und .86.

Tabelle 12. *Rotierte Faktorenlösung: Flow-Erleben (F) beim Lesen (Hauptstudie)*

	M	SD	1.Faktor <i>Lesegenuss</i>	2.Faktor <i>Lesetiefe</i>
F_2 Ich lese, was anregend und stimulierend ist für mich.	2.96	.86	.84	
F_4 Beim Lesen erlebe ich ein befriedigendes Gefühl.	3.10	.87	.82	
F_6 Beim Lesen erleben ich Freude.	3.26	.83	.88	
F_1 Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken.	2.48	.95		.84
F_3 Wenn ich lese, spüre ich nicht, wie viel Zeit dabei vergeht.	2.89	1.00		.82
F_8 Wenn ich lese, bin ich vollkommen im Lesestoff vertieft.	2.98	.94		.79
Eigenwerte			2.39	2.17
Varianzaufklärung (%)			39.88	36.18
Cronbachs α			.86	.81

Anmerkung. Selektierte Items und Ladungen $\leq .4$ scheinen nicht auf; N=178

5.2.2.3 Empathie-Erleben beim Lesen

Für die Berechnungen standen die Daten von 148 (N=85 weiblich, 57,4%) der insgesamt 178 Personen zur Verfügung, welche narrative Literatur lesen und deshalb den folgenden Fragebogenteil beantworten konnten.

Tabelle 13. *Rotierte Faktorenlösung: Empathie-Erleben (E) beim Lesen (Hauptstudie)*

	M	SD	1.Faktor <i>Empathie-Erleben</i>
E_2 Ich stelle mir das Geschehen aus Sicht der handelnden Person vor.	3.16	.81	.80
E_3 Ich fühle mich in die handelnde Person ein.	2.98	.90	.89
E_4 Ich versetze mich in die handelnde Person hinein.	2.89	.92	.86
E_5 Ich lebe mit der handelnden Figur mit.	2.85	1.01	.85
Eigenwert			2.88
Varianzaufklärung (%)			72.04
Cronbachs α			.87

Anmerkung. Selektierte Items scheinen nicht auf; N=148; E_1 Lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien? (Ja/Nein)

Bei erfüllten Voraussetzungen (KMO-Koeffizient=.78; Barlett's Test: Chi-Quadrat=298.56, $p=.000$) zeigte sich in Anbetracht des Eigenwertkriteriums, des MAP-Tests und des Scree-Plots eine Ein-Faktorenlösung mit einer Varianzaufklärung von 72.0% und einer Reliabilität von .87 (Cronbachs α) (siehe Tabelle 13).

5.2.2.4 Skaleninterkorrelationen

Tabelle 14. Skaleninterkorrelationen (Hauptstudie)

	PW	U/E	B	LG	LT	E
<i>Persönliche Weiterentwicklung</i> M=2.19 (SD=.74)	-	.34**	.35**	.33**	.20**	.14
<i>Unterhaltung/ Entspannung</i> M=2.34 (SD=.70)		-	.08	.44**	.41**	.18*
<i>Bildung</i> M=3.46 (SD=.55)			-	.33**	.19*	.03
<i>Lesegenuss</i> M=3.11 (SD=.75)				-	.50**	.35**
<i>Lesetiefe</i> M=2.79 (SD=.82)					-	.42**
<i>Empathie-Erleben</i> M=2.97 (SD=.77)						-
N	178	178	178	178	178	148

Anmerkung. *signifikant bei $p < .05$; **signifikant bei $p < .01$; PW (Skala: Persönliche Weiterentwicklung); B (Skala: Bildung), U/E (Skala: Unterhaltung/Entspannung), LG (Skala: Lesegenuss), LT (Skala: Lesetiefe), E (Skala: Empathie Erleben)

Aus Tabelle 14 kann abgelesen werden, dass für die Subtests *Lesetiefe*, *Lesegenuss*, *Empathie* und *Unterhaltung/Entspannung* durchwegs signifikante Skaleninterkorrelationen vorlagen. Das Motiv *Bildung* war dagegen weitgehend unabhängig von der Skala *Unterhaltung/Entspannung* und *Empathie-Erleben* und wies ausschließlich mit den Skalen *Persönliche Weiterentwicklung* und *Lesegenuss* Korrelationen bei einem Signifikanzniveau von $p < .01$ auf. Über alle Skalen hinweg konnte zwischen den Komponenten des Flow-Erlebens *Lesetiefe* und *Lesegenuss* der höchste Zusammenhang festgestellt werden (.50), welche auch als einzige Subtests signifikante Korrelationen mit allen anderen Skalen aufwiesen ($p < .05$).

5.2.3 Faktorielle Validierung (Konstruktvalidität)

Einen wichtigen Nachweis für die inhaltliche Gültigkeit und damit einen Beitrag zur Beantwortung der 2. Fragestellung, insbesondere der 2.2. Fragestellung, sollte die faktorielle Validierung des Fragebogens liefern (siehe Tabelle 15). Grundlage dieser

Berechnungen ist die aus der Literatur bekannte Teilung in affektive und kognitive Lesekomponenten (Bonfadelli & Fritz, 1993; Meyen, 2009; Möller & Schiefele, 2004). Obwohl sich die Definitionen dieser Facetten teilweise unterscheiden, lässt sich feststellen, dass sich die Skalen *persönliche Weiterentwicklung* und *Bildung* in etwa den postulierten kognitiven (im Fokus steht der Leseinhalt), die Skalen *Unterhaltung/Entspannung*, *Lesegenuss* und *Lesetiefe* sowie *Empathie-Erleben* den affektiven Aspekten (im Fokus steht das Leseerleben) zuordnen lassen (siehe Abschnitt 2.5. und 2.6.). Bei Berücksichtigung dieser Erkenntnisse ist vorrangig von einem Zusammenhang des Bücherkonsums mit den affektiven Komponenten beim Lesen auszugehen (Dehm et al., 2005; Market-Marktforschung, 2011; Noelle-Neumann, 1996; Stiftung Lesen, 2001; Stiftung Lesen, 2008). Somit sollte eruiert werden, ob über alle Faktoren hinweg die Skalen inhaltlich nachvollziehbar auf einen Faktor der kognitiven und einen Faktor der affektiven Lesekomponente laden und ob die affektiven Subtests demselben Faktor wie das Item H_10 („Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?“) angehören und sich außerdem eine Abgrenzung dieser beiden Faktoren von den konstruktfernen Verfahren GDS, EUROHIS-QOL und WHO-5 ergibt (2.2. Fragestellung, siehe Abschnitt 3.).

Aufgrund dieser Erkenntnisse lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H26: Die Skalen *Empathie-Erleben*, *Unterhaltung/Entspannung*, *Lesegenuss*, *Lesetiefe* und die jährlich gelesene Büchernanzahl (H_10) laden auf einem ersten Faktor.

H26: $a_{1j} > .5$

H27: Die Skalen *Bildung* und *Persönliche Weiterbildung* laden auf einem zweiten Faktor.

H27: $a_{2j} > .5$

H28: Die Konstrukte der Depressivität (GDS-8), des Wohlbefindens (WHO-5) und der Lebensqualität (EUROHIS-QOL) laden auf einem dritten Faktor.

H28: $a_{3j} > .5$

Als zu einem Faktor zugehörig wird eine Variable, wie im Abschnitt 4.4. beschrieben, nur dann gewertet, wenn gleichzeitig zu einer Ladung von $> .5$ auf einen Faktor, Nebenladungen von $> .4$ ausbleiben.

Tabelle 15. Rotierte Faktorenlösung: Faktorielle Validität

	1.Faktor	2.Faktor	3.Faktor
<i>Bildung</i>	.83		
<i>Persönliche Weiterentwicklung</i>	.75		
<i>Lesetiefe</i>		.78	
<i>Lesegenuss</i>		.67	
<i>Empathie-Erleben</i>		.64	
H_10 Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?		.63	
<i>Unterhaltung/Entspannung</i>		.58	
WHO- 5			.83
EUROHIS-QOL			.82
GDS- 8			-.75

Anmerkung. Ladungen $\leq .4$ scheinen nicht auf; N=148-178 (siehe Tabelle 14)

Das Ergebnis der faktoriellen Validierung (siehe Tabelle 15) zeigte einen Faktor mit den Subtests *Bildung* und *Persönliche Weiterentwicklung*, einen weiteren mit den Skalen *Entspannung/Unterhaltung*, *Lesegenuss*, *Lesetiefe*, *Empathie-Erleben* und dem Item H_10 („Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?“) und einen dritten Faktor, auf dem die konstruktfernen Verfahren luden.

5.2.4 Zusätzliche Befunde

5.2.4.1 Beschreibung der Leseaktivität

Bei der Auswertung des Fragebogenabschnitts Leseaktivität zeigte sich, dass rund ein Drittel der Befragten (31.5%, N=56) täglich Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien lesen (H_1). Rund ein Viertel tut dies wöchentlich (26.4%, N=47) oder monatlich (24.2%, N=43), die verbleibenden 18% (N=32) nie. Sach- und Fachbüchern (H_2) widmen sich etwas weniger Personen täglich (21.3%, N=38), 25.4% (N=63) wöchentlich, 32.6% (N=58) monatlich und 10.7% (N=19) nie. Eine besonders große Gruppe an Personen (78.1%, N=139) liest täglich Zeitungen, Zeitschriften oder Magazine (H_3). 5.7% (N=28) lesen diese Printmedien wöchentlich, 3.9% (N=7) monatlich und nur 2.2% (N=4) nie. Dokumente (H_4) lesen 11.8% (N=21) der Befragten täglich, 23% wöchentlich, 39.9% monatlich und 25.3% nie. Das Lesen auf dem Bildschirm (H_5) praktiziert eine große Gruppe täglich (42.1%, N=5), oder aber

gar nicht (40.4%, N=72). Wöchentlich sind es 12.4% (N=22) und monatlich 5.1% (N=9) der Teilnehmer. Ähnlich lesen auch gut ein Viertel (25.8%, N=46) der Personen täglich auf dem Handy (H_6), allerdings auch über 40% (44.4%, N=79) überhaupt nicht. Monatliches oder wöchentliches Lesen geben diesbezüglich jeweils um die 15% der Teilnehmer an (14.0%, N=25 bzw. 15.7%, N=28). Relativ selten werden Hörspiele genutzt oder wird anderen beim Lesen zugehört (H_7), lediglich 2.2% (N=4) gaben es als tägliche Aktivität an und 70.8% berichten beides nie zu praktizieren. Rund ein Viertel (22.5%, N=40) gibt Auskunft über eine monatliche und 3.9% (N=7) über wöchentliche Durchführungen dieser Aktivitäten.

Etwas häufiger berichten die Befragten selbst anderen vorzulesen (H_8). Obwohl nur 2.2% (N=4) täglich und mehr als 50% (55.6%, N=99) Vorlesetätigkeiten nie praktizieren, sind es immerhin 42.2%, die wöchentlich oder monatlich anderen vorlesen (16.9%, N=30 bzw. 25.3%, N=45). Der Teletext (H_9) kommt bei 16.9% der Befragten (N=30) täglich zum Einsatz, bei 12.9% (N=23) wöchentlich und bei 8.4% (N=15) monatlich. Mehr als die Hälfte der Befragten benutzt dieses Medium gar nicht (61.9%, N=109). Die meisten Personen (24.2%, N=42) geben einen jährlichen Bücherkonsum von 1 bis 5 Büchern an. Etwas weniger lesen 6 bis 10 (21.9%, N=39) und 11 bis 20 (21.3%, N=38) Bücher. Rund halb so viele Personen gaben an 21 bis 50 Bücher (12.9%, N=23) oder mehr als 50 Bücher (9%, N=16) im Jahr zu lesen. Die restlichen 10.1% (N=18) der Befragten lesen überhaupt keine Bücher. Die Daten einer Person fehlten jeweils bei Item H_7, H_9 und H_10.

5.2.4.2 Leseverhalten und -erleben: Unterschiede und Zusammenhänge

Die abschließend durchgeführten Berechnungen sollten Aufschluss über Zusammenhänge des Leseverhaltens und -erlebens mit dem Alter und der Bildung der Personen liefern sowie Auskunft über Geschlechterunterschiede geben. In die Datenanalyse wurden lediglich ausgewählte Items zur Charakterisierung der Leseaktivität im Alter (H_1, H_2, H_3, H_10) herangezogen, da darüber hinaus gehende Berechnungen den Rahmen dieser Diplomarbeit übersteigen und eine ausführlichere theoretische Abhandlung verlangen würden.

Aufgrund der ausreichend großen Stichprobe, um eine Annäherung der Testwerte an die Normalverteilung annehmen zu können sowie aufgrund der überlegenen statistischen Teststärke von parametrischen gegenüber alternativen parameterfreien Testverfahren, wurden im Folgenden der T-Test bzw. der Welch-Test für unabhängige Stichproben und Pearson-Korrelationen eingesetzt.

Tabelle 16. T-Test bzw. Welch-Test: Leseaktivität und Geschlecht

	H_1 Wie häufig lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien?	H_2 Wie häufig lesen Sie Fach- und Sachbücher?	H_3 Wie häufig lesen Sie Zeitungen, Zeitschriften und Magazine?	H_10 Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?
Frauen M (SD)	2.91* (1.05)	2.55 (.91)	3.61 (.75)	3.62* (1.47)
Männer M (SD)	2.44 (1.10)	2.81 (.94)	3.80 (.51)	2.94 (1.37)
T	2.94	-1.85	-2.01	3.17
df	176	176	176	175
p	.004	.066	.047	.002

Anmerkung. *signifikant nach Bonferroni α -Adjustierung: $\alpha=.005$; N=178; T-Test bei gegebener Homogenität der Varianzen ($p>.05$); Welch-Test bei fehlender Varianzhomogenität ($p<.05$); N=178

In Tabelle 16 wird ersichtlich, dass Frauen häufiger als Männer berichten narrative Literatur zu lesen und einen höheren jährlichen Bücherkonsum angeben. Nur 12.8% (N=12) der Frauen lesen nie narrative Literatur, von den Männern sind es fast doppelt so viele (23.8%, N=20). Demgegenüber greifen fast 40% der Frauen (38.3%, N=36) täglich zu Geschichten, Romanen oder Biografien, von den Männern sind es dagegen nur 23.8% (N=20). Während sich die Geschlechterverteilung in der Gruppe der Nichtleser relativ homogen zeigte (8 Frauen, 8.5%; 10 Männer, 11.9%), waren es vor allem die Frauen, die angaben, mehr als 50 Bücher jährlich zu lesen (12 Frauen, 12.4%; 4 Männer, 4.8%). Es zeigte sich außerdem die Tendenz (nach Bonferroni α -Adjustierung nicht sign.), dass Männer häufiger Fach- und Sachbücher lesen. 26.2% der Männer (N=22) lesen dieses Buchgenre gegenüber von 17% (N=16) der Frauen täglich. Ein ähnliches Bild (nach Bonferroni α -Adjustierung nicht sign.) ergab der Geschlechtervergleich bei der Nutzung von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen. Hier sind es um 10% mehr Männer als Frauen, die täglich dieses Medium verwenden (83.3%, N=70 vs. 73.4%, N=69).

Tabelle 17. *T-Test: Subtests und Geschlecht*

	PW	U/E	B	LG	LT	E
Frauen M (SD)	2.22 (.73)	2.52* (.68)	3.49 (.54)	3.25 (.65)	2.91 (.70)	3.09 (.78)
Männer M (SD)	2.16 (.78)	2.15 (.67)	3.43 (.56)	2.95 (.83)	2.65 (.83)	2.81 (.74)
T	.53	3.64	.68	2.70	2.15	2.17
df	176	176	176	176	176	146
p	.598	.000	.496	.008	.033	.031
N	178	178	178	178	178	148

Anmerkung. *signifikant nach Bonferroni α -Adjustierung: $\alpha=.005$; PW (Skala: Persönliche Weiterentwicklung); B (Skala: Bildung), U/E (Skala: Unterhaltung/ Entspannung), LG (Skala: Lesegenuss), LT (Skala: Lesetiefe), E (Skala: Empathie Erleben)

Das Lesemotiv *Unterhaltung/Entspannung* scheint bei Frauen signifikant stärker ausgeprägt zu sein. Des Weiteren war auch die Tendenz (nach Bonferroni α -Adjustierung nicht sign.) zu verzeichnen, dass Frauen sich eher im Lesestoff vertiefen (*Lesetiefe*) und mehr Lesegenuss und empathisches Empfinden beim Lesen erleben. Relativ gleichermaßen waren die Lesemotive *Persönliche Weiterentwicklung* und *Bildung* bei Männern und Frauen ausgeprägt (siehe Tabelle 17).

Tabelle 18. *Korrelationen: Leseaktivität, Alter und Bildung*

	H_1 Wie häufig lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane oder Biografien?	H_2 Wie häufig lesen Sie Fach- und Sachbücher?	H_3 Wie häufig lesen Sie Zeitungen, Zeitschriften und Magazine?	H_10 Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?
Alter in Jahren	.01 (p=.952)	-.04 (p=.570)	-.03 (p=.705)	-.02 (p=.800)
Bildungsjahre	.25* (p=.001)	.44* (p=.000)	.09 (p=.302)	.32* (p=.000)

Anmerkung. *signifikant nach Bonferroni α -Adjustierung: $\alpha=.005$; N=178

Keine signifikanten Zusammenhänge konnten zwischen dem Alter der Personen mit den gesamten Subtests und den ausgewählten Items der Leseaktivität festgestellt werden. Die Bildungsjahre standen mit allen ausgewählten Markern der Leseaktivität, mit der Ausnahme des Zeitung-, Zeitschriften- und Magazin-Lesens in Beziehung (siehe Tabelle 18).

Tabelle 19. *Korrelationen: Subtests, Alter und Bildung*

	PW	U/E	B	LG	LT	E
Alter in Jahren	-.06 (p=.408)	-.12 (p=.105)	-.10 (p=.187)	.11 (p=.163)	-.10 (p=.180)	.09 (p=.299)
Bildungsjahre	.11 (p=.148)	-.04 (p=.631)	.22* (p=.003)	.12 (p=.177)	.05 (p=.548)	-.11 (p=.180)

Anmerkung. *signifikant nach Bonferroni α -Adjustierung: $\alpha=.005$; PW (Skala: Persönliche Weiterentwicklung); B (Skala: Bildung), U/E (Skala: Unterhaltung/ Entspannung), LG (Skala: Lesegenuss), LT (Skala: Lesetiefe), E (Skala: Empathie Erleben); N=178

Die Ergebnisse zeigten, dass das Alter der Personen mit keinem der Subtests und mit keinem der ausgewählten Items der Leseaktivität assoziiert war. Die Bildungsjahre waren signifikant mit der Ausprägung des Lesemotivs *Bildung* korreliert, ansonsten aber weitgehend unabhängig von den restliche Subtests (siehe Tabelle 19).

6 DISKUSSION UND INTERPRETATION

Zum einen soll der folgenden Abschnitt 6.1. der inhaltlichen Reflexion der Testergebnisse der Vor- und Hauptstudie dienen, in welchem die Hypothesen einzeln aufgegriffen und reflektiert werden. Zum anderen werden im Abschnitt 6.2. eine umfassende und globale Beantwortung der beiden Hauptfragestellungen (1. Welche Faktoren können extrahiert werden?; 2. Über welche testtheoretische Güte verfügen diese Faktoren?) vorgenommen und die Erkenntnisse im Kontext bereits vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse diskutiert.

6.1 Interpretation

6.1.1 Itemselektion(Vorstudie)

Der Fragebogen wurde im Zuge der Vorstudie von 45 Items auf einen Umfang von 26 Items (+10 Items im Abschnitt Leseaktivität) reduziert. 11 Items (M_8, M_15, M_16, M_18, M_24, M_26, M_25, M_27, M_29, F_1, F_3) wurden aufgrund von Mehrfachladungen oder aufgrund von fehlenden Faktorenladungen ($<.5$) oder Mehrfachladungen ($\geq .4$), 4 Items (M_4, M_7, M_9, M_14,) aufgrund geringer Itemtrennschärfen und inhaltlicher Überlegungen und weitere 4 (E_2, E_3, E_4, E_7) aufgrund ökonomischer Erwägungen ausgeschlossen. Die Varianzaufklärung der Lesemotive durch die drei Faktoren von knapp 50% war ähnlich hoch wie in anderen Verfahren zur Erfassung der Lesemotivation bei Erwachsenen (Ziropada, 2009) und bei Kindern (Möller & Bonerad, 2007). Die Varianzaufklärung der weiteren Faktorenlösungen zum Flow- Erleben und Empathie- Erleben lag noch höher.

Lesemotive

Der erste Faktor (M_1, M_4, M_5, M_10, M_11, M_13) enthielt exakt die Items, die im Zuge der Fragebogenerstellung der Skala *Persönliche Weiterentwicklung* zugeschrieben wurden. Weitere 7 Items (M_3, M_7, M_9, M_12, M_20, M_22, M_28), die auf den zweiten Faktor luden, entsprangen den postulierten Komponenten *Ausgleich und Entspannung* (4 Items), *Unterhaltung und Ablenkung* (2 Items) sowie *Realitätsflucht* (1 Item). Die restlichen 6 Items (M_2, M_6, M_14, M_17, M_19, M_21) konnten wie erwartet genau der postulierten Skala *Bildung* zugeordnet werden. Das Item M_4 („Ich lese, um Anregungen zum Nachdenken zu bekommen.“) erwies sich nicht nur als am wenigsten trennscharf, sondern sprach im Vergleich mit den anderen Items auch stärker eine intellektuelle Ausrichtung beim Lesen an, weshalb ein Itemausschluss sinnvoll erschien. Insgesamt wurden demnach 6 Items für das

Lesemotiv *Persönliche Weiterentwicklung* (PW) ausgewählt. Die zugeordneten Items des zweiten Faktors entsprangen wie erwähnt unterschiedlichen Bereichen von Lesemotiven, weshalb anhand von statistischen und inhaltlichen Überlegungen ein homogenerer Subtest geschaffen werden sollte. Der Ausschluss des Items M_9 („Ich lese, um in eine Phantasiewelt einzutauchen.“) der aufgrund statistischer Kennwerte zu vollziehen war, sprach auch für eine bessere Inhaltsvalidität des Subtests, denn das Item entstammte als einziges der postulierten Skala *Realitätsflucht*. Nach einem weiteren Itemausschluss aufgrund der Itemtrennschärfe Item M_7 („Ich lese, um mir die Zeit zu vertreiben.“) verblieben 5 Items, die nun nur noch die Lesemotive *Unterhaltung* und *Entspannung* (U/E) ansprachen und inhaltlich nachvollziehbar zu einem gemeinsamen Faktor zusammengefasst werden konnten. Für den Faktor *Bildung* war nur ein Item aufgrund schlechter testtheoretischer Werte (geringe SD und Trennschärfe) auszuschließen. Die restlichen Items sprachen auch inhaltlich für eine homogene Skala.

Flow-Erleben beim Lesen

Da die Aufteilung der Items auf 2 Faktoren interpretierbar war, wurden diese für das weitere Vorgehen angenommen. Aufgrund inhaltlicher Überlegungen wurden die Faktoren *Lesegenuss* (LG) und *Lesetiefe* (LT) genannt. Das Item F_4 („Ich lese, was anregend und stimulierend ist für mich.“) konnte das Kriterium der Itemtrennschärfe ($< .6$) nicht erreichen. Allerdings war es aufgrund der ohnehin geringen Itemanzahl pro Skala und dem Anliegen, möglichst viele Flow-Facetten zu erheben, nicht zu empfehlen dieses Item auszuschließen. Die Skala *Lesegenuss* erreichte als einzige nicht die Forderung nach einem Cronbachs $\alpha \geq .80$. Der angesprochene Faktor erreichte mit einem Cronbachs α von .79 knapp nicht den erwünschten Wert von $\geq .80$, gilt aber laut Kline 1999 (zitiert nach Field, 2005) für psychologische Konstrukte als durchaus akzeptabel. Da die Skala auch ein Item mit einer Trennschärfe kleiner als .6 enthielt, sollte im nächsten Studiendurchgang ein besonderes Augenmerk auf die Testgütekriterien dieses Subtests gelegt werden.

Empathie-Erleben beim Lesen

Die Berechnungen zeigten eine eindeutige Einfaktorenlösung, die zur gleichnamigen Skala *Empathie-Erleben* (E) führte. Die aufgrund ökonomischer Gesichtspunkte vorgenommene Itemselektion führte zu einem Subtest, welcher zu gleichen Teilen die Facette der Perspektivenübernahme und der Einfühlungsbereitschaft des Empathie Konstrukts misst (siehe Leibetseder et al., 2007).

In den *Skaleninterkorrelationen* zeichnete sich eine Gruppierung in „affektive“ und „kognitive“ Subtests ab. Es stach heraus, dass *Lesegenuss*, *Lesetiefe*, *Empathie-Erleben* und *Unterhaltung/Entspannung* hohe Skaleninterkorrelationen bei gleichzeitig niedrigeren Zusammenhängen zu den restlichen Subtests aufwiesen. Inhaltlich betrachtet stellen diese vier Komponenten die emotionale Orientierung am Leseprozess dar, bei der das Leseerleben im Fokus steht. Im Gegensatz dazu war die Korrelation der Skala *Bildung* mit der Skala *Persönliche Weiterentwicklung* höher als mit allen anderen Subtests, was einen Hinweis auf die durch die beiden Skalen ausgedrückte kognitive Orientierung am Leseprozess, bei der konkret der Leseinhalt im Vordergrund steht, liefert.

6.1.2 Fragebogenkonstruktion(Hauptstudie)

Die Faktorenlösungen sprachen für drei unterschiedliche Lesemotive, zwei Skalen des Flow-Erlebens und eine Komponente des Empathie-Erlebens. Die Varianzaufklärung lag für alle Faktorenlösungen bei über 50%, und somit in der Höhe von ähnlichen bereits publizierten Verfahren zur Lesemotivation bei Kindern (Möller & Bonerad, 2007) und Erwachsenen (Ziropada, 2009). Die drei Subtests der Lesemotive konnten aufgrund der vorliegenden Ladungszahlen der Items eindeutig als *Persönliche Weiterentwicklung*, *Unterhaltung/Entspannung* und *Bildung* benannt werden. Die Items erfüllten alle statistischen und inhaltlichen Selektionskriterien und konnten deshalb vollständig in die Endfassung des Fragebogens übernommen werden.

Lesemotive

Für die Skala *Bildung*, *Persönliche Weiterentwicklung* und *Unterhaltung/Entspannung* ergab sich eine mit der Vorstudie idente Faktorenlösung mit ausreichend hohe Ladungen ($> .5$) und fehlenden Mehrfachladungen ($> .4$). Die Berechnungen legitimierten somit zu einer Annahme der postulierten Alternativhypothesen (H1-H3). Die Skalen *Persönliche Weiterentwicklung* und *Bildung* erwiesen sich außerdem als messgenau (Cronbachs $\alpha \geq .8$), was für die Verwerfung der jeweiligen Nullhypothesen (H7) spricht. Für den Subtest *Unterhaltung/Entspannung* ergab sich eine im Vergleich zur Vorstudie reduzierte Reliabilität von .77 (Cronbachs α), welche streng genommen zu einer Beibehaltung der Nullhypothesen (H7) für diese Skala führt. Obwohl dieser Wert laut Kline (1999, zitiert nach Field, 2005) trotzdem als ausreichend für psychologische Konstrukte gilt, ist dies ein Anzeichen für die testtheoretische „Schwäche“ des Subtest. Die verminderte interne Konsistenz der Skala zeigte sich auch in den niedrigen Korrelationen zwischen dem Item M_12 („Ich lese, um mich zu

unterhalten.") und den Items M_16 und M_1 von .28 und .17. Die Items M_12 und M_5 („Ich lese, um mich zu entspannen.") standen genauso wie M_1 und M_16 jeweils am höchsten miteinander im Zusammenhang (.64 bzw. .56), wobei das Item M_5 etwas höher als das Item M_12 mit M_16 und M_1 korreliert war (.42 und .32; vs. .28 und .17). Die Iteminterkorrelationen wiesen in diesem Sinne darauf hin, dass das Motiv sich zu unterhalten mit dem Motiv sich abzulenken wenig in Beziehung steht. Das Lesen zur Entspannung (M_5) war wiederum mit beiden Motive (Unterhaltung, M_12; Ablenkung, M_1, M_16) assoziiert, was zur Bildung des gemeinsamen Faktors (laut MAP-Test und Scree-Plot) beigetragen haben könnte. Die unterschiedlichen Itemschwierigkeiten legten zudem nahe, dass das Motiv sich zu unterhalten weitaus verbreiteter ist, als das Lesen zur Ablenkung vom Alltag (M_12, M=3.03; M_16, M=1.81; M_1, M=1.62). Das Ergebnis, dass das Motiv, sich beim Lesen bewusst abzulenken, im Gegensatz zu anderen Lesemotiven weniger stark ausgeprägt ist, stellten auch Dehm et al. (2005) sowie Ridder und Engel (2005) fest. Ziropada (2009) benannte zwei Subtests, welche in etwa der angesprochenen Differenzierung zwischen Ablenkung und Unterhaltung entsprechen, als *Boredom Relief* und *Stress Relief*.

Flow-Erleben beim Lesen

Die Berechnungen zum Konstrukt des Flow- Erlebens erbrachten ebenfalls die bereits in der Vorstudie eruierte Teilung in die beiden Subtests *Lesegenuss* (LG) und *Lesetiefe* (LT), was zur Annahme der Alternativhypothesen (H4 und H5) legitimiert. Die Skala *Lesegenuss* zeigte sich nach der Datenanalyse nun ebenso wie die Skala *Lesetiefe* ausreichend reliabel (Cronbachs $\alpha \geq .8$). Obwohl die Items F_1 („Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken.") und F_2 („Ich lese, was anregend und stimulierend ist für mich") für den jeweiligen Subtest keinen Beitrag zur Messgenauigkeit lieferten, wurde aufgrund einer ohnehin geringen Itemanzahl von drei Aussagen pro Skala von einem Itemausschluss abgesehen. Die Selektion würde das Cronbachs Alpha nur geringfügig erhöhen und wäre der inhaltlichen Gültigkeit der Skala abträglich. Denn das Item F_2 der Skala *Lesegenuss* spricht als einziges den wesentlichen Charakter des Flow-Erlebens „erlebte Herausforderung und Stimulierung bei der Leseaktivität" (Muth, 1996) an. Dass dieser Aspekt die Skala heterogener erscheinen ließ, war also aufgrund der theoretischen Fundierung nachvollziehbar. Anders gestaltete es sich mit dem Item F_1 („Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken") der Skala *Lesetiefe*. Dieses Item ist genauso wie das Item F_5 („Beim Lesen bin ich vollkommen im Lesestoff vertieft.") Ausdruck der Versunkenheit in die Lektüre. Möglicherweise stellte sich dieses Item als am

geringsten trennscharf dar, da es sehr „absolut“ formuliert ist. Es erscheint naheliegend, dass ab einem gewissen Maß an Störeinflüssen das Flow-Erleben durchaus bei jedem Leser unterbrochen oder verhindert werden kann. Der Aussage, sich durch nichts beim Lesen ablenken zu lassen, stimmten im Kontrast zu den anderen Items der Skala, die Personen am wenigsten zu ($M=2.48$). Eine etwas abgeschwächte Formulierung wie zum Beispiel „Wenn ich lese, bin ich *schwer* abzulenken“, könnte eventuell für eine höhere Trennschärfe des Items sorgen. Aufgrund der vorliegenden Befunde wurden alle sechs Items in dieser Form in die Endversion des Fragebogens übernommen.

Empathie-Erleben beim Lesen

Für den Subtest *Empathie-Erleben* zeigte sich die aus der Vorstudie postulierte Einfaktorenlösung, was zu einer Verwerfung der diesbezüglich aufgestellten Nullhypothesen beitrug (H_6). Außerdem wies auch die Reliabilitätsanalyse auf eine gelungene Testkonstruktion hin, was die Übernahme aller Items in die finale Ausführung des Fragebogens legitimierte. Insgesamt betrachtet konnten alle Items nach den Analysen der Hauptstudie im Fragebogen beibehalten werden, was für eine gelungene Itemselektionen in der Vorstudie spricht.

Der Zusammenhang der Skala *Bildung* mit dem Subtest *Persönliche Weiterentwicklung*, bei gleichzeitiger Unabhängigkeit der Lesemotive *Bildung* und *Entspannung/Unterhaltung* könnte, wie in der Vorstudie bereits angedeutet, Ausdruck einer gemeinsamen kognitiven Orientierung am Leseprozess sein, welche in dieser Form von Bonfadelli und Fritz (1993) als zweckorientiertes Lesen beschrieben wurde. Die hohen Korrelationen der Skalen *Empathie-Erleben*, *Lesetiefe*, *Lesegenuss*, und *Unterhaltung/Entspannung* zeigten ebenfalls die affektive Orientierung am Leseprozess, welche dem stimmungsorientierten Lesen (Bonfadelli & Fritz, 1993) nahe kommt. Für die Subtests *Persönliche Weiterentwicklung* und *Entspannung/Unterhaltung* fallen die Korrelationen allerdings im Angesicht dieser Annahme vergleichsweise hoch aus (.34). Möglicherweise beziehen sich einige der Items der Skala *Persönliche Weiterentwicklung* doch auch auf die Wirkung der Tätigkeit an sich und nicht nur auf den konkreten Leseinhalt. Das Item M_13 („Ich lese, weil es mir hilft, Sinn im Leben zu finden.“) könnte von den Teilnehmern nicht nur dahingehend interpretiert werden, dass der Leseinhalt zur Sinnstiftung beiträgt indem er intellektuell bereichert, sondern auch, dass die Tätigkeit selbst als sinnvoll erlebt wird. Ähnlich gestaltet sich die Annahme zum Item M_3 („Ich lese, um mein Leben besser zu bewältigen.“). Denn einerseits kann der Leseinhalt anregen Probleme aufzuarbeiten und Lösungsansätze bieten, andererseits könnte die

Aussage auch dahingehend interpretiert werden, dass die Leseaktivität z.B. durch Strukturierung des Alltags oder als Entspannungsmethode hilft, das Leben zu bestreiten. Diese Items drücken demnach nicht nur die kognitive Orientierung am Leseprozess aus, sondern sind auch im Sinne der emotionalen Komponente beim Lesen zu verstehen, was die Zusammenhänge des Subtests *Persönliche Weiterentwicklung* mit dem Großteil der erwähnten „affektiven“ Faktoren erklären könnte. *Lesetiefe* und *Lesegenuss* korrelierten unter allen Skalen am höchsten miteinander, was aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem psychologischen Konstrukt wünschenswert erschien. Abschließend sei betont, dass diese beiden Skalen mit allen Konstrukten im Zusammenhang standen, was der von Muth (1996) postulierten Annahme entspricht, dass Flow bei jedem Leseinhalt bzw. -motiv erlebt werden kann.

Die Skala *Bildung* erfuhr über alle Subtests hinweg die höchste Zustimmung unter den Personen ($M=3.46$). Vereinbar ist das Ergebnis mit der Tatsache, dass die Informationsfunktion bei der Mediennutzung häufig als die bedeutsamste beschrieben wird (Vorderer & Klimmt, 2002) und für eine große Bandbreite an Personen im mittleren und höheren Erwachsenenalter relevant ist (u.a. Market-Marktforschung, 2011; Stiftung Lesen, 2001). In Folge dessen eignete sich die Skala relativ schlecht, um zwischen den Befragten zu differenzieren ($SD=.55$). Obwohl das Verhältnis zur Ausprägung anderer Motive als durchaus repräsentativ gelten kann, ist der Skalenmittelwert in Bezug auf die spezifischen Stichprobencharakteristika (Bildungsnähe) zu relativieren, da dieser das Vorliegen des Motivs in der Allgemeinbevölkerung vermutlich überschätzt. Allerdings zeigten im Folgenden die Korrelationen zwischen dem Subtest und den Bildungsjahren der Person signifikante Zusammenhänge ($p<.01$), was die Erhebung des Motivs, trotz geringer Differenzierungsfähigkeit in der vorliegenden Stichprobe, rechtfertigt. Lesen um sich zu unterhalten, zu entspannen und abzulenken wurde von weitaus weniger Teilnehmern angegeben ($M=2.34$). Dass aus diesem Motiv heraus weniger gelesen wird, als aus dem Motiv sich zu informieren, sich mit Themen zu beschäftigen oder sich weiterzubilden, wurde ebenso in der Studie der Stiftung Lesen (2001) berichtet. Die Skala *Unterhaltung/Entspannung* war außerdem im Stande besser zwischen den Personen zu differenzieren ($SD=.70$), was mit der Tatsache vereinbar ist, dass dieses Motiv, mehr als das Motiv sich zu bilden, mit dem Bücherkonsum verknüpft ist (Stiftung Lesen, 2001), welcher stark zwischen den Personen variiert (Market-Marktforschung, 2011; Stiftung Lesen, 2001; Stiftung Lesen, 2008). Besonders interessante Werte zeigten sich bei der Skala *Persönliche Weiterentwicklung*. Die Zustimmung zu den Items lag unter dem hypothetischen Skalenmittelwert bei 2.19,

wobei sich die Personen in ihrer Zustimmungstendenz in diesem Lesemotiv am stärksten unterschieden ($SD=.74$). Eine Betrachtung der Antworthäufigkeiten zeigte, dass im Vergleich mit allen anderen Skalen, hier eine besonders große Gruppe dieses Motiv beim Lesen überhaupt nicht verfolgt ($N=18$; 10.1%).

Der Mittelwert der Skala *Lesegenuss* lag bei 3.11, was Ausdruck der „lesefreundlichen“ Stichprobe sei könnte, und differenziert gleichermaßen gut wie das Lesemotiv *Persönliche Weiterentwicklung* zwischen den Teilnehmern ($SD=.75$). Besonders positiv hervorzuheben ist die Skala *Lesetiefe*. Sie stellte sich nicht nur unter allen Skalen am geeignetsten zur Differenzierung der Personen dar ($SD=.82$), sondern zeigte die höchsten Korrelationen (.32-.35) mit den objektiven Leistungskriterien (ZiHL-Lesetest, MWT-B). Das Ausmaß, in dem Lesetiefe erlebt wird, könnte deshalb womöglich auch im Bezug auf die Ausprägung anderer leseassoziierten Fähigkeiten besonderen Erklärungswert besitzen, was weiter im Zuge der Validierungsergebnisse besprochen wird. Das *Empathie-Erleben* war bei den Personen, die prinzipiell narrative Literatur lesen (was als Einschlusskriterium zur Itembeantwortung galt) auch zu einem hohen Ausmaß vorhanden ($M=2.97$, $SD=.77$). Dieses Ergebnis legt nahe, dass das Lesen narrativer Literatur möglicherweise automatisch zu empathischem Erleben führt (siehe Mar et al., 2009).

Für die Skalen *Lesegenuss*, *Lesetiefe*, *Empathie-Erleben* und *Unterhaltung/Entspannung* konnten alle postulierten positiven Korrelationen (siehe Abschnitt 5.2.1.) mit den ausgewählten leseassoziierten Konstrukten, aufgefunden werden, was zur Verwerfung der zugehörigen Nullhypothesen (H_8 , H_{11} , H_{12} , H_{15} , H_{16} , H_{18} , H_{19} , H_{20} , H_{21}) führte. Auch die postulierten fehlenden bzw. geringeren Zusammenhänge ($p>.05$) der Skala *Bildung* mit dem Lesen narrativer Literatur (H_1) und der jährlichen gelesenen Bücheranzahl (H_{10}), sowie die Unabhängigkeit der Skala *Unterhaltung/Entspannung* und *Empathie-Erleben* vom Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen (H_3), und von Sach- und Fachbüchern (H_2) konnten wie erwartet aufgefunden werden. Außerdem waren auch die Skalen *Lesegenuss* und *Lesetiefe* wie postuliert unabhängig vom Lesen von Sach- und Fachbüchern (H_2). Die Nullhypothesen H_{10} , H_{13} , H_{14} , H_{17} und H_{22} konnten somit beibehalten werden.

Lediglich der erwartete Effekt zwischen dem Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen und der Skala *Bildung* blieb aus (Beibehaltung der Nullhypothese für H_9). Grund dafür könnte sein, dass sich die Antworten im Bezug auf die Lesehäufigkeit dieser Materialien in einem sehr hohen Zustimmungsbereich befanden und somit durch eine geringe Variation zwischen den Befragten auch die fehlenden Korrelationen erklärbar sind. Es bleibt an dieser Stelle aber offen, ob

andere, nicht erfasste Motive, wie das Lesen zur Strukturierung des Alltags oder zum Zeitvertreib, nicht eher hinter der Zeitungs- und Zeitschriftennutzung im Alter stehen, als das Bildungsmotiv. Im Folgenden zeigten sich außerdem auch nicht explizit postulierte aber nachvollziehbare Zusammenhänge.

Die Korrelation der Skala *Unterhaltung/Entspannung* mit der Leseleistung, gemessen über die Lesegeschwindigkeit im Zihl-Lesetest, konnte für Erwachsene zwar nicht aus konkreten Forschungsberichten abgeleitet werden, erscheint aber naheliegend. Denn Personen, die zur Unterhaltung und Entspannung lesen, greifen vermehrt zu narrativer Literatur bzw. auch insgesamt häufiger zu Büchern, was zumindest bei Kindern mit einer höheren Lesegeschwindigkeit assoziiert ist (Bell, 2001).

Ähnlich sind die Korrelationen zwischen dem Konstrukt der prämorbidem Intelligenz und dem Wortschatz mit den Skalen *Bildung* und *Persönliche Weiterentwicklung* nicht weiter verwunderlich. Beide Motive sind assoziiert mit dem Fach- und Sachbuchlesen und Ausdruck einer kognitiven Orientierung am Leseinhalt, was seinerseits wiederum eine Vergrößerung des Wortschatzes mit sich bringen kann, der bei der Bearbeitung des MWT-B augenscheinlich ein entscheidender Faktor ist. Da keine konkreten Zusammenhänge für die Skala *Persönliche Weiterentwicklung* postuliert werden konnten (siehe Abschnitt 5.2.1.), sind die geringen bzw. fehlenden Korrelationen mit den diversen Variablen an dieser Stelle nicht weiter verwunderlich. Es zeigten sich lediglich niedrige Korrelationen mit dem Fach- und Sachbuchlesen und dem prämorbidem Intelligenzniveau bzw. dem Wortschatz im MWT-B. Diese Ergebnisse konnten keine Anhaltspunkte zur Belegung der inhaltliche Gültigkeit der Skala liefern. Auf diese Problematik wird weiter in den Abschnitten 6.2. und 7. ausführlicher eingegangen.

Nicht-signifikante Korrelationen ($p > .05$) zwischen den Skalen und Konstrukten der Depressivität (GDS-8), des Wohlbefindens (WHO-5) und der Lebensqualität (EUROHIS) sprachen weitgehend für eine Unabhängigkeit dieser Dimensionen von den Skalen des Fragebogens. Ein geringer Zusammenhang zeigte sich allerdings zwischen dem EUROHIS-QOL und der Skala *Bildung*. Dieser könnte konkret durch zwei Items des EUROHIS-QOL entstanden sein. Zum einen wird die Zufriedenheit mit der finanziellen Situation, zum anderen die Zufriedenheit mit den Wohnverhältnissen angesprochen, welche beide mit dem Einkommen und deshalb abhängig vom Beruf und der Bildung sein könnten. Für alle anderen Skalen konnten die Nullhypothesen (H23-H25) beibehalten werden, was zur Annahme einer ausreichenden divergenten Validität des Fragebogens beitrug.

Wie bereits durch die Skaleninterkorrelationen angedeutet, konnte im Zuge der faktoriellen Validierung gezeigt werden, dass die Skalen *Persönliche Weiterentwicklung* und *Bildung* zu einer kognitiven Lesekomponente und die restlichen Subtests zu einer affektiven Lesekomponente zusammengefasst werden können. Zweitens war, wie aufgrund vorliegender Forschungserkenntnisse postuliert, stärker mit der jährlich gelesenen Bücheranzahl verknüpft. Außerdem luden die konstruktferne Verfahren (GDS-8, WHO-5, EUROHIS-QOL) wie erwartet auf einem unabhängigen dritten Faktor. Die Ladungen waren durchgehend über einem Wert von .5 angesiedelt und es kam zu keinen Neben- oder Mehrfachladungen von $> .4$ im Zuge dieser Analyse. Diese Ergebnisse sprechen eindeutig für eine Annahme der jeweiligen Alternativhypothesen (H26-H28) und zeugen somit von einer gelungenen Testkonstruktion.

6.1.3 Zusätzliche Befunde

Übereinstimmend mit bereits vorliegenden Arbeiten konnte gezeigt werden, dass Frauen weitaus mehr Bücher lesen und dabei narrative Literatur bevorzugen (Bucher, 2002; Kochhan et al., 2005; Market-Marktforschung, 2011; Ziropada, 2009), was auch mit dem Ergebnis vereinbar ist, dass Frauen vor allem zur Unterhaltung und Entspannung lesen. Als logische Konsequenz wurde wie in vorangegangenen Arbeiten auch festgestellt, dass Frauen tendenziell über mehr Aspekte empathischen Erlebens beim Lesen berichten (Bucher, 2002; Dehm et al., 2005). Allerdings ist bei der Interpretation dieses Ergebnisses zu beachten, dass Frauen und Männer mitunter durch verinnerlichte Stereotype höhere bzw. niedrigere Selbsteinschätzungen angeben und diese nicht unbedingt mit objektiven Messungen von empathischen Fähigkeiten gleichgesetzt werden können (Derntl et al., 2010).

Frauen geben auch eher an, während des Lesens ein Flow-Erleben zu verspüren, was aufgrund der Tatsache, dass dieses Erlebnis häufiger im Zusammenhang mit narrativer Literatur auftritt, wiederum nicht wundert. Ähnliche Ergebnisse wurden außerdem aus der Leseforschung bei Kindern berichtet, die zum Ausdruck bringen, dass eher Mädchen als Buben beim Lesen Freude erleben (Clark & Foster, 2005). Trotz der eingeschränkten Aussagekraft bei Selbsteinschätzungen in Bezug auf die vorherrschenden Rollenbilder, scheint es im Hinblick auf die Unterschiede in der Lesehäufigkeit von narrativer Literatur naheliegend, dass Männer tatsächlich weniger Flow und Empathie beim Lesen erleben. An dieser Stelle wäre es interessant abzuklären, warum das Interesse von Männern an narrativer Literatur geringer ist und das Leseerlebnis an sich weniger im Fokus steht. Obwohl eine stärkere Präferenz für narrative Literatur bereits im Schulalter bei Mädchen

festgestellt wurde (Bucher, 2002), was aus einer unterschiedlichen Lesesozialisation der Geschlechter resultieren könnte (Media Research, 2011), liegt das geringere Interesse der männlichen Erwachsenen womöglich auch daran, dass Themen, die (ältere) Männer ansprechen bis jetzt in Romanen, Erzählungen und Geschichten weniger aufgegriffen wurden.

Obwohl das folgende Ergebnis statistisch nicht abgesichert ist, zeigte sich, wie bereits durch Studien belegt, eine Vorliebe der Männer für Sach- und Fachbücher (Bucher, 2002; Kochhan et al., 2005; Market-Marktforschung, 2011) und Zeitungen (Von Peer et al., 2007). Interessanterweise spiegeln sich diese Unterschiede in der Mediennutzung nicht direkt im Bildungsmotiv wider. Frauen und Männer ist es gleich wichtig, Wissen beim Lesen zu erwerben. Demnach scheint das angegebene Bildungsmotiv Männer häufiger zum damit assoziierten Lesematerial zu führen. Ein Grund dafür könnte sein, dass bei den Männern das Bildungsmotiv weniger mit dem Unterhaltungsmotiv konkurriert, welches bei Frauen stärker im Vordergrund steht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Frauen eher als Männer eine affektive Orientierung am Leseprozess zeigen, wohingegen bei Männern der konkrete Leseinhalt stärker im Vordergrund der Mediennutzung steht.

Die vorliegende Arbeit konnte keine Evidenz für einen generellen Rückgang des Lesens von Büchern, oder anderer Lesematerialien mit zunehmendem Lebensalter liefern, wie er in einigen Studien festgestellt wurde (Kochhan et al., 2005; Smith, 1996; Stiftung Lesen, 2001; Ziropada, 2009). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass in der aktuellen Studie Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen und einer geringen Lesesehschärfe von vornherein ausgeschlossen wurden, was beides wichtige Kriterien sind, um die Leseaktivität bis ins hohe Alter fortsetzen zu können. Eine Veränderung der Lesepraktiken durch den Alterungsprozess kann aber ohnehin in Querschnitterhebungen nicht ausreichend untersucht werden, da zahlreiche Faktoren, wie die unterschiedlichen Bildungsniveaus der Kohorten als konfundierende Variablen in die Ergebnisse mit hineinspielen.

Wie bei Kochhan und Schengbier (2007) konnte dargelegt werden, dass einzig das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen von der Bildung der Personen unabhängig ist. Trotz der signifikanten Zusammenhänge erklären die Bildungsjahre aber nur um die 6.5% der Lesehäufigkeit narrativer Literatur, 19.1% des Sach- und Fachbuchlesens und 10.2% des jährlichen Bücherkonsums sowie 4.8% des Bildungsmotivs beim Lesen, was die Suche nach anderen Einflussfaktoren auf die Leseaktivität im Alter relevant erscheinen lässt. Die restlichen Lesemotive sowie das Flow- und Empathie-Erleben beim Lesen schienen unabhängig von den

Bildungsjahren ausgeprägt zu sein, wobei die Subtests ihrerseits assoziiert waren mit der Lesehäufigkeit verschiedener Materialien. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die durch den Fragebogen erhobenen Variablen auch unabhängig vom Bildungsstatus der Menschen einen Beitrag zur Erklärung der Leseaktivität im Alter leisten könnten.

6.2 Diskussion

6.2.1 Reflexion des Untersuchungsablaufs

An dieser Stelle sollen Überlegungen zu ethischen Gesichtspunkten und den Testgütekriterien im Bezug auf den gesamten Untersuchungsprozess vorgebracht werden. Wie im Abschnitt 4.1. ersichtlich ist, wurden die Aufgeklärtheit und Anonymität der Teilnehmer sowohl im Zuge der Datenerhebung, als auch in der Datenauswertung und Berichterstattung gewissenhaft sichergestellt, indem die Einwilligungserklärung schriftlich als auch mündlich übermittelt, die Testbögen lediglich mit Zahlencodes versehen und kein Teilnehmer namentlich erwähnt wurde oder durch zitierte Aussagen identifizierbar ist. Außerdem wurde durch störungsfreie Settings (Abwesenheit Dritter) der Forderung nach Vertraulichkeit und Privatsphäre Rechnung getragen. Ein kritischer Blick muss allerdings auf die gesamte Durchführungsdauer des zweiten Studiendurchgangs (Hauptstudie) geworfen werden. Die telefonische Vorinformation schien eine angemessene Möglichkeit darzustellen, die Rahmenbedingungen abzuschätzen und die Teilnahme aufgrund dessen vorab verweigern zu können. Die positiven Konsequenzen dieses Vorgehens spiegelten sich in der Tatsache wider, dass lediglich bei fünf Personen, die ursprünglich einer Testung zusagten, ein Studienabbruch aufgrund von verlangsamter Bearbeitungsgeschwindigkeit, geringer Belastbarkeit, Konzentrationsmangel und schlechtem Befinden notwendig war. Ebenso wurde bei Bedarf auf die Vorgabe des SYS-Old Screenings verzichtet. Eine bedürfnisorientierte Pausengestaltung wurde ebenso vorgenommen und sollte Konzentrationsvermögen und Motivation aufrechterhalten. Es gab seitens des Testleiters keinen zeitlichen Druck, was Gespräche vor, nach und während der Testung zum Wohlbefinden und zur Auflockerung der Testungssituation ermöglichte. Trotzdem erwies sich für manche der ältesten Teilnehmer die Anzahl und Dauer der eingesetzten Testverfahren scheinbar als zu umfangreich. Denn diese maximale Testzeit von 150 Minuten reichte nicht aus, um alle Daten zu erheben. So war es trotz einer bedürfnisorientierten Pausengestaltung vereinzelt notwendig die Testung an einem neuen Termin fortzusetzen oder abubrechen, was die geplante durchgehende Durchführung aller

Testverfahren prinzipiell in Frage stellt. Besonders geschätzt wurde von den Teilnehmern, dass ein unmittelbarer persönlicher Nutzen durch die Rückmeldung ihrer Testergebnisse möglich war und die Erkenntnisse zu praktischen Implikationen für die eigene Altersgruppe führen würden.

Zu den genannten Bemühungen, die Untersuchungsbedingungen für alle Teilnehmer möglichst konstant zu halten, wäre besonders die Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit bei standardisierten Tageszeiten von Vorteil gewesen (Schwankungen der Konzentrationsfähigkeit etc). Zugunsten der Validität und Fairness mussten außerdem besonders testunerfahrenen, älteren Personen mehrmalig Instruktionen unabhängig vom Wortlaut der Manuale gegeben werden, um das Verständnis für die Testaufgaben und eine sinngemäß richtige Beantwortung der Items sicherzustellen (u.a. MWT-B). Außerdem galt es bei dementsprechend langer Untersuchungsdauer situationsspezifisch auf die Teilnehmer einzugehen und durch informelle Gespräche eine positive Atmosphäre und die Motivationsbereitschaft der Personen aufrechtzuerhalten, was aufgrund der variierenden persönlichen Passung zwischen Testleiter und Testperson unterschiedlich gut gelang. Grundsätzlich war bei einigen der Testverfahren eine unmittelbare Beurteilung der Leistung durch den Testleiter notwendig (u.a. Zihl-Lesetest). Da dem Untersuchungsablauf in manchen Fällen intensiver privater Kontakt vorausging, ist auch der Einfluss eines *Testleitererwartungseffekts* nicht vollständig auszuschließen, zumal ein gewisser Halo-Effekt in zwischenmenschlichen Interaktionen immer mitberücksichtigt werden muss.

6.2.2 Beantwortung der Fragestellungen

Da bis dato Instrumente mit zufriedenstellender Testgüte zur Untersuchung der beschriebenen emotionalen und motivationalen Aspekte beim Lesen nicht ausreichend vorhanden sind, war es *Ziel* der vorliegenden Arbeit einen Fragebogen zur Erfassung des Leseverhaltens und -erlebens zu entwickeln, welcher geeignet ist spezifischen Lesemotive sowie das Leseerleben über die Konstrukte der Empathie und des Flow-Erlebens im mittleren und höheren Erwachsenenalter zu erheben. Die zur Zielerreichung konstruierten Fragestellungen (1. Fragestellung: Welche Faktoren können extrahiert werden?; 2. Fragestellung: Welche testtheoretische Güte haben diese Faktoren?) konnten im Zuge zweier Studiendurchgänge (Vorstudie und Hauptstudie) zufriedenstellend beantwortet werden und werden im Folgenden detailliert diskutiert.

1. Fragestellung: Welche Faktoren können extrahiert werden?

Insgesamt konnten 6 Faktoren extrahiert werden, die als *Bildung* (Lesemotiv), *Entspannung/Unterhaltung* (Lesemotiv), *Persönliche Weiterentwicklung* (Lesemotiv), *Lesegenuss* (Flow-Erleben), *Lesetiefe* (Flow-Erleben) und *Empathie-Erleben* benannt wurden. Das eruierte Lesemotiv *Bildung* wurde bereits in Fragebogenentwicklungen für Kinder unter den Bezeichnungen Leseinteresse (Möller & Bonerad, 2007) und Curiosity (Watkins & Coffey, 2004) und für Erwachsene im Subtest Education/Utilitarian (Ziropada, 2009) erfasst. Pfaff-Rüdiger (2011) beschreibt diese Beweggründe vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie als Kompetenzmotive. Die Möglichkeit sich beim Lesen Wissen anzueignen, Interessen auszuleben und sich zu informieren, steht auch aus theoretischer Perspektive der Mediennutzungsforschung außer Frage (Katz et al., 1974; McQuail, 1983; Wittkämper, 2009). Ein weiterer Faktor konnte als Lesen zur *Persönlichen Weiterentwicklung* bezeichnet werden, welcher teilweise in umfassenden Studien wie die der Stiftung Lesen (2001, 2008) vernachlässigt wurde. Die Skala erinnert an die von Pfaff-Rüdiger (2011) postulierten Autonomiemotive beim Lesen, welche das Arbeiten an der eigenen Person meinen. Ziropada (2009) konnte ebenfalls im Zuge der Faktorenanalyse die Skala *Individual Development* eruieren, welche in einigen Facetten mit dem hier erstellen Subtest übereinstimmt. Dass auch dieses Lesemotiv, wie das Motiv zur Bildung, keineswegs neu ist, zeigen die Arbeiten von McQuail, der bereits 1983 postulierte, dass zentrales Nutzungsmotiv der Medien sei, zur Entwicklung der eigenen Identität beizutragen. Die dritte Komponente, die das Lesen zur *Unterhaltung und Entspannung* darstellte, entsprach inhaltlich dem stimmungsorientierten Lesen (Bonfadelli & Fritz, 1993) bzw. der Mediennutzung zur Befriedigung affektiver Bedürfnisse (Bonfadelli, 2004). Bei Ziropada (2009) gliederte sich dieser Faktor in die zwei getrennten Faktoren, *Stress Relief* und *Boredom Relief*. Prinzipiell wird in der Literatur dieses Motiv mit einer affektiven Ausrichtung an der Mediennutzung gleichgesetzt (Bonfadelli, 2004; Gehrke, 2009). Die Aufsplittung der Lesemotive in *Bildung*, *Persönliche Weiterentwicklung* und *Entspannung/Unterhaltung* ähnelte der von McQuail (1983) beschriebenen Gruppierung von Mediennutzungsmotiven in (a) Information, (b) Persönliche Identität und (c) Unterhaltung. Im Vergleich mit der Faktorenlösung von Ziropada (2009) soll angemerkt werden, dass der postulierte Faktor *Realitätsflucht/Eskapismus* (siehe Abschnitt 4.1.1.) nicht durch die konstruierten Items abgebildet werden konnte. Im Zuge der Faktorenanalysen mussten außerdem viele der potentiell im Alter vorherrschenden Lesemotive („Ich lese, um Erfahrungen zu sammeln, die ich in

meinem Leben nicht (mehr) machen kann.", „Ich lese, weil ich mich dann weniger einsam fühle.") aus dem Itempool entfernt werden, weshalb kein Anspruch auf Vollständigkeit der in den Skalen enthaltenen Lesemotive bestehen kann. Die fehlenden Einfach- und zahlreichen Mehrfachladungen zeigten, dass die ausgeschiedenen Items mitunter sehr spezifische Motive erfassen, die für eine Datenreduktion durch die Faktorenanalyse nicht geeignet sind. Ihr qualitativer Wert steht trotz allem außer Frage, soll allerdings an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

Die Analyse der konstruierten Items zum Flow-Erleben zeigte das Vorliegen einer zweifaktoriellen Lösung. Im Rückbezug auf das theoretische Konstrukt, auf dem die Itemformulierungen aufbauten, entsprach der erste Faktor *Lesegenuss* dem Gefühl des zweckfreien Daseins beim Lesen. Mit anderen Worten wird die selbstberichtete Tendenz erfasst, positive und angenehme Gefühle während des Leseprozesses zu erleben und stimulierende Leseerfahrungen zu machen, welche eine erfolgreiche Selbstselektion der Medien voraussetzt, bei der Lesematerial und -kompetenzen aufeinander abgestimmt sind. Ziropada (2009) bezieht sich im Subtest *Aesthetic Enjoyment* ebenfalls auf die Genusskomponente beim Lesen. Wie von Muth (1996) postuliert, wurde in der vorliegenden Fragebogenentwicklung *Lesegenuss* als unabhängig von den konkret ausgelösten Emotionen, wie Spannung oder Trauer definiert, und kann somit bei den unterschiedlichsten Leseinhalten auftreten. Die ausgewählten Items betrafen zusätzlich die von Hurrelmann (2002b) definierte emotionale Facette der Lesekompetenz, die den genussvollen Umgang mit und eine bedürfnisorientierte Auswahl von Lesematerial meint, was einen weiteren Hinweis für Nützlichkeit und Relevanz dieser Skala lieferte. Der zweite Faktor spiegelte in seinen Items die Hingabe und Konzentration sowie die veränderte Zeitwahrnehmung bei Flow-Tätigkeiten wider und wurde deshalb *Lesetiefe* genannt. Konkret misst die Skala die Fokussierung auf den Leseprozess, welche mit einem veränderten Zeitgefühl assoziiert ist. Diese Teilkomponente des Flow-Erlebens wurde auch als Komponente des nahestehenden psychologischen Konstrukts der *Immersion* dargestellt. In der Fragebogenentwicklung des „Immersive tendencies questionnaire (ITQ)" (Witmer & Singer, 1998) werden drei Dimensionen herangezogen, von denen die *Focus*-Skala der *Lesetiefe* nahe kommt. Die Autoren beschreiben diese Dimension als Fähigkeit sich auf erfreuliche Aktivitäten zu konzentrieren und gleichzeitig Distraktoren abzuwehren, welche auch in der Beschreibung des Flow-Erlebens wesentliche Kriterien sind. Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse schien es gerechtfertigt, zwei eigenständige Komponenten des Flow-Erlebens zu definieren.

Einen Hinweis darauf, trotz der Zwei-Faktorenlösung von der Messung unterschiedlicher Anteile ein- und desselben Konstrukts (Flow) auszugehen, könnten die relativ hohen Skaleninterkorrelationen liefern. Da prinzipiell nicht alle Aspekte des Flow-Erlebens beim Lesen (Muth, 1996) durch Itemkonstruktionen operationalisierbar waren (z.B. Feedbackschleifen während des Leseprozesses) und durch die Itemselektion wichtige theoretische Annahmen nicht weiter im Fragebogen aufschienen (z.B. sorgenfreies Dasein beim Lesen) muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass *Lesegenuss* und *Lesetiefe* zwar als relevante Facetten des Flow-Erlebens angesehen werden können, jedoch nicht im Stande sind, dieses Konstrukt vollständig abzubilden. Für den letzten Teil des Fragebogens, dem Abschnitt *Empathie-Erleben*, ergab sich wie für die Skala *fantasy* (Empathie-Erleben in fiktiven Situationen) von Davis (1980) und Paulus (2009) eine Ein-Faktorenlösung. Anders als in den Berechnungen von Leibetseder und Mitarbeiter (2007) spiegelte sich also die Unterscheidung in kognitive und affektive Facetten des empathischen Erlebens nicht in der Faktorenlösung wider.

2. Fragestellung: Welche testtheoretische Güte haben diese Faktoren?

Für die Skalen *Bildung*, *Persönliche Weiterentwicklung*, *Lesegenuss*, *Lesetiefe* und *Empathie-Erleben* konnten in der vorliegenden Endversion des Fragebogens ausreichend hohe *Reliabilitäten* berichtet werden ($\alpha \geq .8$). Die Skala *Unterhaltung/Entspannung* erwies sich im Zuge der Fragebogenkonstruktion als weniger reliabel ($\alpha=.77$) und inhaltlich inhomogener als die restlichen Subtests. Ausgehend von den teilweise geringen Interkorrelationen der Items (siehe Abschnitt 6.1.2.) ist davon auszugehen, dass das Motiv, sich beim Lesen zu unterhalten relativ unabhängig vom Lesen zur Ablenkung und Verdrängung der alltäglichen Geschehnisse auftreten kann. Daher liegt es nahe, den Aspekt der Ablenkung explizit in die Skalenbezeichnung mit einzubeziehen und in Folge von der Skala *Entspannung/Unterhaltung und Ablenkung* zu sprechen. Trotz der inhaltlichen Heterogenität ist die Skala als wertvoll zu erachten, da sie im Gegensatz zu den beiden anderen Lesemotiven den Fokus weg vom Leseinhalt auf die affektiven Zielsetzungen beim Lesen lenkt und sich somit inhaltlich gut von den anderen Faktoren abgrenzen lässt.

Die *Validitätsberechnungen* waren für den Großteil der Skalen ebenfalls zufriedenstellend, lediglich für die Skala *Persönliche Weiterentwicklung* ist eine weitere Validierung zu empfehlen. Die Skala verfügte zwar über ausreichende divergente Validitätsnachweise, war aber kaum mit den anderen konstrukt-nahen Verfahren korreliert (siehe Abschnitt 2. und 5.2.1.; 2.1. Forschungsfrage). Dies könnte

ein möglicher Hinweis dafür sein, dass die Skala stärker mit anderen Facetten, als mit intellektuell-kognitiven Kapazitäten und der quantitativen Leseaktivität, verbunden ist. Aufgrund der inhaltlichen Betrachtung (Betonung einer positiven Selbstreflexion in den Items) sind Zusammenhänge mit anderen Konstrukten wie der Selbstwirksamkeitserwartung oder den individuellen Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsmaßnahmen in belastenden Lebenssituationen denkbar. Ein Hinweis für eine ausreichende Validität der Skalen (siehe Abschnitt 2.; Forschungsfrage 2.2.) erbrachte das Ergebnis der Faktorenanalyse, welche die postulierte Trennung in kognitive (*Bildung, Persönliche Weiterentwicklung*) und affektive Komponenten (*Lesegenuss, Lesetiefe, Empathie-Erleben*), bei gleichzeitiger Abgrenzung von den Konstrukten der Depressivität (GDS-8), des Wohlbefindens (WHO-5) und der Lebensqualität (EUROHIS-QOL) darlegte.

Weniger gut abgesichert ist das Kriterium der *Objektivität*. Im Bezug auf die Zielpopulation schien die *Testleiterunabhängigkeit* nicht in allen Fällen gewährleistet werden zu können. So wurde trotz der Bemühungen, einen übersichtlichen und gut lesbaren Fragebogen zu konstruieren (adäquate Schriftgröße und Zeilenabstände), aufgrund von Konzentrations- Ermüdungs- oder Motivationstendenzen von Personen im höheren Alter vereinzelt die Bitte ausgesprochen, die Items laut vorzulesen, was natürlich der Objektivität der Daten und der Standardisierung der Testsituation abträglich war und die Angemessenheit des Verfahrens in Frage stellt. Diese Erschöpfungstendenzen könnten allerdings eher aufgrund der gesamten Studiendauer entstanden sein und treten womöglich bei einer alleinigen Vorgabe des Fragebogens nicht auf. Positiv anzumerken ist außerdem, dass für alle Teilnehmer ähnliche Settings (störungsfreie Umgebungen, Abwesenheit Dritter) während der Beantwortung geschaffen werden konnten. Es gilt ferner festzuhalten, dass die schriftliche Instruktion insofern als erschöpfend gelten kann, als dass keine zusätzlichen Hilfestellungen zur Erklärung der Beantwortung geleistet werden mussten. Des Weiteren wurde die *Verrechnungssicherheit* durch das geschlossene Antwortformat (Multiple-Choice) im Sinne eines objektiven Vorgehens in der Auswertung des Fragebogens Rechnung getragen. Die *Interpretationseindeutigkeit* kann an dieser Stelle aufgrund fehlender Normen nicht angenommen werden und bedürfte einer weiteren Stichprobenziehung und -untersuchung.

Das Testgütekriterium der *Ökonomie* wurde vor allem versucht im Bezug auf die Testlänge zu gewährleisten. Es konnte die vorher festgelegte Itemanzahl von 30 Items (+10 Items zur Leseaktivität) bei einer maximalen Bearbeitungszeit von 10 Minuten eingehalten werden (36 Items). Eine Itemselektion ließ sich anhand der

festgelegten Kriterien (siehe Abschnitt 4.4.) nachvollziehbar und konsistent für alle Skalen durchführen und führte zu homogenen Subtests. Sehr positiv war die Tatsache, dass die Itemselektion von M_9 („Ich lese, um in eine Phantasiewelt einzutauchen“) aufgrund statistischer Kennwerte auch zur inhaltlichen Validität der Skala beitragen konnte. Bei dem besonders homogenen Subtest *Empathie-Erleben* ($\alpha > .9$) gelang es außerdem, bei sehr geringem Reliabilitätsverlust, die Hälfte seiner ursprünglichen Items zu selektieren (4 Items). Im Bezug auf ökonomische Überlegungen ist auch die Datenreduktion auf eine dreifaktorielle Lösung der Lesemotive hervorzuheben. Es gelang, innerhalb einer großen Fülle an Lesemotiven, drei eigenständige und umfassende Bereiche ausfindig zu machen, die sich ihrerseits wiederum größtenteils als valide Skalen darstellten. Ein weiteres Kriterium stellte die Tatsache dar, dass der Test sowohl als Einzel- als auch als Gruppenverfahren vorgelegt werden kann, da die Instruktionen selbsterklärend sind und der Großteil der Teilnehmer keine Rückfragen zum Verfahren meldete. Eine ökonomische Materialverwendung wurde durch eine möglichst seitenfüllende Aufteilung der Items und einen zweiseitigen Bedruck der Testbögen verwirklicht. Bei diesem Verfahren galt es jedoch bezüglich Schriftgröße und Abständen zwischen den Items (Leerflächen) zugunsten der Fairness (siehe unten) zu entscheiden. Die Berechnung der Skalenwerte erfolgte durch einfache Additionsschritte der Antwortkategorien (1= stimmt gar nicht, etc.) und einer anschließenden Division der Summe durch die Itemanzahl pro Skala, was durchaus schnell zu bewerkstelligen war. Allerdings wäre es sinnvoll für den zukünftigen Anwender, eine Auswertungsfolie oder ein Exemplar, das die Skalenzuordnungen der Items in Klammer beinhaltet, vorzulegen, um eine schnellere Zuordnung der Items zur Skala zu bewerkstelligen und somit auch zu einem effizienteren Berechnungsvorgang beizutragen.

Zur Berücksichtigung des Gütekriteriums *Zumutbarkeit* wurde die Lesefähigkeit und die generelle (auch wenn wenig frequente) Lesehäufigkeit der Personen vorab grob eingeschätzt, da die Beantwortung für „völlige“ Nicht-Leser, aufgrund der fehlenden Erlebniswerte und der Gefahr dadurch entstehender emotionaler Konflikte, nicht zumutbar ist und zudem keine validen Daten liefert. In der erhobenen Stichprobe konnte das Vorliegen eines solchen Falles nicht verzeichnet werden, da die Lesefähigkeit und die Leseaktivität bei allen Teilnehmern, wenn auch nur durch die Zeitungs- oder Teletextlektüre, rudimentär vorhanden war. Weiter ist an dieser Stelle das abgeschwächte „forced-choice“ Format des Fragebogens zu benennen, welches keine neutrale Antwort zulässt. Da die Nuancierung aber zumindest in vier Antwortbereichen möglich war, und der Themenkomplex des

Lesens keinen als zu „intim“ zu bezeichnenden Lebensinhalt betrifft, kann dieses Antwortformat im Zuge der Testkonstruktion als durchaus angebracht, da für die Datenanalyse aussagekräftiger, gelten. Aufgrund der Bandbreite der im Fragebogen erfassten Konstrukte (diverse Lesemotive, Empathie-Erleben und Flow-Erleben beim Lesen) kann auch die Fragebogenlänge mit 26 Items (+10 Items der Leseaktivität) im Verhältnis zum wissenschaftlichen Nutzen, der bereits ausführlich dargelegt wurde, als adäquat bezeichnet werden, zumal der konstruierte Fragebogen im Vergleich zu anderen Verfahren (u.a. Leibetseder et al., 2001; Rheinberg et al., 2003; Ziropada, 2009) die Konstrukte mit weitaus weniger Items erfasst. Die Annahme, dass die Zumutbarkeit des Fragebogens an sich angenommen werden kann, wird auch durch das Interesse an den gestellten Forschungsfragen sowie durch die große Bereitschaft über die eigenen Lesegewohnheiten Auskunft zu geben, gestützt, die sich in informellen Gesprächen nach und während der Testsituation widerspiegelte.

Die Annahme eines *fairen* Instruments kann durch die Beobachtung gestützt werden, dass unabhängig von Geschlecht und Alter keine Verständnisprobleme berichtet wurden und eine selbstständige Beantwortung (ohne Zeitlimit) für nahezu alle Teilnehmer möglich war. Die Wahl der Schriftgröße sowie die Fragebogeninstruktion können demnach für die Zielpopulation als geeignet betrachtet werden. Ebenso lässt die Tatsache, dass sich wie inhaltlich erwartet keine altersbedingten Unterschiede in den Testkennwerten darstellten, keine der Fairness widersprechenden Anhaltspunkte erkennen. Die Geschlechterunterschiede in den Skalen stimmten mit zahlreichen Befunden überein und entsprachen somit vermutlich den Unterschieden in den zu messenden Variablen. Allerdings ist die Fairness Skala *Empathie-Erleben* an dieser Stelle kritisch zu reflektieren. Denn Frauen neigen in Studien dazu, sich eine höhere Empathiefähigkeit zuzuschreiben, obwohl sie über diese, gemessen in objektiven Messverfahren, nicht verfügen (Derntl et al., 2010). Trotz der antizipierten Tatsache, dass durch das vermehrte Lesen narrativer Literatur Frauen tatsächlich im Stande sein könnten, sich intensiver in die Protagonisten einzufühlen, kann die Fairness der Skala *Empathie-Erleben* im Bezug auf die Geschlechterzugehörigkeit letztendlich nicht mit Sicherheit gewährleistet werden. Möglicherweise wird also neben der interessierenden Variable auch die Tendenz der Teilnehmerinnen erfasst, sich in stereotyper Weise darzustellen, was natürlich nicht der Messintention entspricht und zu „unfairen“ Ergebnissen führt. Weiterführende Analysen (Vergleich von diversen Subgruppen) für die Skalen wurden in dieser Arbeit nicht durchgeführt.

Zusätzlich zur theoretischen Fundierung (siehe Abschnitt 2. und 3.), sprechen nun auch die eben beschriebenen Testgütekriterien für die *Nützlichkeit* und Einsetzbarkeit des Verfahrens. Außerdem legte die sehr geringe Varianzaufklärung (< 5 %), die die Bildungsjahre für die Ausprägung der Lesemotive, des Flow- und Empathie-Erlebens lieferte, bei gleichzeitig weitaus höheren Korrelationen der Skalen mit den diversen Leseaktivitäten (siehe Abschnitt 5.2.4.) nahe, dass die durch den Fragebogen erhobenen Variablen auch unabhängig vom Bildungsstatus der Personen einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der Leseaktivität im Alter leisten könnten, was ein gewichtiges Qualitätsurteil darstellt. Die *praktische Brauchbarkeit* bzw. der funktioneller Nutzen des Fragebogens könnte unter anderem bei der Evaluierung von Lese(kompetenz)trainings in der Erwachsenenbildung unter Beweis gestellt werden, bei denen das Verfahren zur Erhebung der Effektivität der eingesetzten Strategien herangezogen werden könnte (siehe Purcell-Gates, Degener, Jacobson & Soler, 2002). Es wäre möglich, dass der Fragebogen im Kontrast zu den kognitiven Leistungsvariablen aufzeigt, wie erfolgreich Interventionen zur Ausprägung und Förderung spezifischer Lesemotive, -erlebnisse und -gewohnheiten sind und mit welcher weiteren Mediennutzung aufgrund dessen vermehrt zu rechnen ist. In Trainings wäre es in Zukunft naheliegender besonders die Ausprägungsveränderung der affektiven Komponenten zu forcieren, da diese, wie gezeigt werden konnte, mit dem Bücherlesen und damit auch entscheidend mit der allgemeinen Leseaktivität assoziiert sind. Weiteres kann die Skala *Empathie-Erleben* für einen Einsatz zur Untersuchung der Korrelate des empathischen Erlebens beim Lesen mit neuronalen Aktivierungsmustern und objektiv feststellbaren Empathiefähigkeiten dienen und in Folge helfen die Einflussrichtung zwischen dem Lesen narrativer Literatur und dem Einfühlungsvermögen aufzuklären, was auch wertvolle Erkenntnisse zur Fairness (im Bezug auf die Geschlechterunterschiede) und dem Nutzen dieser Skala bringen könnte. Die Skala *Lesetiefe* kann aufgrund ihrer guten psychometrischen Eigenschaften (insbesondere höchste Korrelationen unter allen Skalen mit MWT-B und Zihl-Lesetest) eingesetzt werden um einen Einblick zu geben, inwieweit das Ausmaß der subjektiv wahrgenommenen Fokussierung im Leseprozess mit dem objektiv feststellbaren Grad der kognitiven Aktivierung (durch bildgebende Verfahren) beim Lesen assoziiert ist und somit den Erhalt der kognitiven Reservekapazitäten mitbewirken könnte. Der funktionelle Nutzen des Abschnitts zur Leseaktivität ist breit gefächert, da er sowohl für soziologische (u.a. zur Mediennutzungsforschung) als auch für psychologische Fragestellungen eingesetzt werden kann. So können Entwicklungen und Verschiebungen der Rezeptionsmuster und Vorlieben einzelner Altersgruppe für bestimmte Medien erfasst werden. Dabei wäre es auch interessant,

mit Hilfe des Fragebogens durch Clusteranalysen Lesetypen unter den älteren Personen ausfindig zu machen (siehe Stiftung Lesen, 2001, 2008) und zusätzlich mögliche Bezüge zwischen den Mediennutzungsmustern und den Persönlichkeitsfacetten zu untersuchen. Zusätzlich kann der Fragebogen aufklären, ob die Lesehäufigkeit einzelner Lesematerialien mit „leseunspezifischen“ neuropsychologischen Funktionen im Alter assoziiert ist und zur Beantwortung der Frage, ob etwaige Beziehungen durch das Leseerleben und durch Lesemotive moderiert werden könnten, beitragen. Der Abschnitt Empathie-Erleben kann außerdem eingesetzt werden, um die Einflussrichtung zwischen dem Lesen narrativer Literatur und dem Einfühlungsvermögen aufzuklären. In Folge wäre eventuell denkbar, das Lesen narrativer Literatur als Interventionsmittel in diversen klinischen und nicht-klinischen Settings einzubauen, um die empathischen Fähigkeiten zu schulen und zu fördern.

Soweit bekannt misst der Fragebogen als erstes Verfahren das Flow- und Empathie-Erleben beim Lesen sowie drei gut differenzierbare Lesemotive in großteils reliablen und validen Skalen für deutschsprachige Erwachsene und verhilft zusätzlich zu einer differenzierten Erfassung der individuellen Leseaktivität. Somit ermöglicht das vorliegende Instrument entscheidend mit der Lesekompetenz und der Leseaktivität assoziierte Variablen, standardisiert zu erfassen.

7 LIMITATIONEN UND AUSBLICK

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben keinen Anspruch auf eine vollständige Erfassung der postulierten Konstrukte stellen kann. Besonders die Lesemotive wurden stark vereinfacht abgebildet, da Items, die spezifische und qualitativ-ergänzende Aspekte ansprachen, aufgrund statistischer Kennwerte ausgeschlossen werden mussten. Die Subtests *Lesegenuss* und *Lesetiefe* konnten ebenfalls nicht alle Facetten des Flow-Erlebens abdecken. In Bezug auf die Testentwicklung müssen außerdem trotz größtenteils erfüllter Testgütekriterien vereinzelte „Schwachstellen“ benannt werden. Zum einen konnte die Skala *Entspannung/Unterhaltung* zwar in beiden Studiendurchgängen abgebildet werden, zum anderen erwies sie sich aber als inhaltlich relativ heterogene Komponente, welche womöglich besser in zwei Faktoren abzubilden gewesen wäre. Des Weiteren konnten für die Skala *Persönliche Weiterentwicklung* mit den eingesetzten Verfahren keine entscheidenden Validitätsnachweise erbracht werden, was zur Suche weiterer konstruktnaher Variablen anregt. Offen bleibt aufgrund der erwähnten Stichprobenziehung außerdem die Frage, ob die Skala *Bildung* prinzipiell geeignet ist, Personen im Bezug auf ihr Leseverhalten zu differenzieren. In einer Folgestudie wäre insgesamt betrachtet eine weitere Validierung mit konstruktnahen Messgrößen, wie dem Lesesinnverständnis, wünschenswert. Wie bereits im Abschnitt 6.2. angesprochen wurde, muss auch aufgrund stereotyper Selbstbeschreibungen die Fairness der Skala *Empathie-Erleben* beim Lesen in Zweifel gezogen werden. Ein allgemeines Problem bei Fragebogenverfahren betrifft außerdem die *Verfälschbarkeit* der Ergebnisse. Da Lesen als angesehene Tätigkeit unter älteren Menschen (Wittkämper, 2006) gilt, können Antworttendenzen in Richtung *sozialer Erwünschtheit* nicht ausgeschlossen werden. So ist zu hinterfragen, ob sich der gemessene hohe Anteil an Lesern in der Stichprobe nicht nur durch Rekrutierungsprobleme, sondern auch durch verzerrte Angaben zur Selbstdarstellung erklären lässt. Gerade bei der Mediennutzung sind die Ergebnisse außerdem stets im Hinblick auf die generationsspezifischen Nutzungsmuster (Schärfer, 2009) zu verstehen, gelten also nur konkret für die zum Zeitpunkt der Erhebung ≤ 50 -Jährigen. Am Rande sei noch auf den beschränkten Einsatz des Fragebogens bei deutschsprachigen Personen hingewiesen.

Kritisch muss hier auch angemerkt werden, dass die *Differenzierung der Lesematerialien* nichts über den kognitiven Anspruch aussagt, den die Lektüre an den Leser stellt. Allerdings ist fraglich, unter welchen Gesichtspunkten diese Einschätzung

des Lesematerials vorgenommen werden sollte, zumal die Kategorisierung der gesamten vom Leser rezipierten Literatur sich ohnehin als zu aufwendiges Unterfangen darstellen könnte. Weiteres wird durch das *Antwortformat* nicht ersichtlich, wie viele Minuten oder Stunden tatsächlich täglich, wöchentlich oder monatlich mit Leseaktivitäten verbracht werden. Aufgrund von bekannten Gedächtnis- und Beurteilungsverzerrungen ist jedoch in Zweifel zu ziehen, ob diese Angaben von Lesern tatsächlich korrekt wiedergegeben werden könnten.

Des Weiteren stellte das Quotenverfahren zur *Teilnehmerrekrutierung* ein gewisses Manko dar, welches zu einer im Bezug auf das Bildungsniveau nicht repräsentativen Stichprobe führte. Knapp drei Viertel der Teilnehmer absolvierten die Matura bzw. das Abitur oder einen Hochschulabschluss, was für die Allgemeinbevölkerung laut der Statistik Austria (2011a) und des Statistischen Bundesamtes Deutschland (2011) nicht zutrifft. In Österreich sind es nur zirka 20 Prozent der 50- bis 54-Jährigen, in den höheren Jahrgängen noch weitaus weniger, die über die angeführten Bildungsabschlüsse verfügen (Statistik Austria, 2011a). Aufgrund der freiwilligen und unbezahlten Teilnahme lässt sich diese Stichprobenzusammenstellung durch das größere Interesse lesender und somit weitgehend auch gebildeterer Personen an der Studie erklären. So war die Gruppe der Nichtleser (von Büchern) im Vergleich mit der Studie der Stiftung Lesen (2008) bedeutend geringer (10% vs. 25% der Befragten), was Ausdruck dieser „lesefreundlichen“ Stichprobe ist. In diesem Zusammenhang war auch die überdurchschnittlich hohe Sprachkompetenz und kristalline Intelligenz (MWT-B) zu betrachten. Die berichteten Skalenmittelwerte können in dieser Höhe also nicht für die Allgemeinbevölkerung angenommen werden. Dieses Rekrutierungsproblem scheint allerdings nicht ungewöhnlich bei Studien zu sein, die sich dem Untersuchungsgegenstand „Lesen“ widmen (u.a. Ziropada, 2009). Da eine repräsentative Altersverteilung und ein passendes Geschlechterverhältnis annähernd eingehalten wurden, konnten die Stichprobenzusammensetzungen trotzdem als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Die eingesetzte *Methode* der explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) muss ebenfalls an dieser Stelle einer Kritik unterzogen werden. Es ist nicht möglich durch dieses Verfahren zu einer eindeutigen Faktorenlösung zu gelangen, da es stets im Ermessen des Betrachters liegt, durch das Abwägen unterschiedlicher Kriterien (MAP-Test, Scree-Plot, Eigenwertkriterium) im Zusammenhang mit der Interpretierbarkeit der Faktoren, die Anzahl der Skalen zu bestimmen. Die Faktorenlösung ist also kein objektiv feststellbares Ergebnis, sondern

unterliegt in einem gewissen Ermessensspielraum subjektiven Überlegungen. Außerdem liefert dieses Verfahren lediglich stichprobenabhängige Faktorenlösungen und Reliabilitätsschätzungen, weshalb keineswegs von einem generalisierbaren Ergebnis zu sprechen ist. Denn je heterogener sich eine Stichprobe erweist, desto weniger Faktoren reichen in der Regel aus, um die Differenzen in den Merkmalsausprägungen zu erklären und desto höher sind die zu erwartenden Reliabilitäten. Die explorative Faktorenanalyse kann im Grunde auch nicht dazu verwendet werden, aufgefundene Komponenten zu bestätigen. Dazu wäre der Einsatz einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zur Feststellung der Modellgüte notwendig gewesen, für deren Durchführung die Qualität der Testkennwerte nicht ausreichend war. In diesem Sinne konnte lediglich aufgrund der gleichen Faktorenstruktur in zwei unabhängigen Studiendurchgängen die Hypothese aufgestellt werden, dass die Skalen stichprobenunabhängig gültig sind und somit der Einsatz des Instruments in weiteren Studien zu empfehlen ist. Es sei hier auch kurz auf die zeitgleich durchgeführte Online-Studie zur Fragebogenevaluierung (Schöffl, 2012, in prep.) hingewiesen, die diese Annahme weiter untermauert. Einschränkend ist außerdem zu vermerken, dass die Berechnung der internen Konsistenz durch Cronbachs α nur eine Möglichkeit darstellt, die Messgenauigkeit des Verfahrens zu beurteilen und weitere Maße (z.B. Retest-Reliabilität) für die Qualitätssicherung des Verfahrens wünschenswert wären. Cronbachs α liefert zum einen keine exakte Reliabilitätsberechnung (untere Abschätzung) und gibt zum anderen im Gegensatz zur Retest- und Paralleltest-Reliabilität auch keinen Aufschluss über die Stabilität der erhobenen Merkmale. Deshalb ist auch keine Aussage darüber zu treffen, inwieweit die Rezeptionsmuster und Ausprägungen in den emotionalen und motivationalen Komponenten tatsächlich konstanter bzw. habitualisierter Natur sind. Des Weiteren liegt das Problem vor, dass die errechneten Skalenreliabilitäten in starker Abhängigkeit zur Testlänge stehen und somit durch Steigerung der Itemanzahl gezielt erhöht werden können. Die eben dargestellten Einschränkungen in der Aussagekraft der Ergebnisse sind typisch für Berechnungsverfahren, die auf der klassischen Testtheorie aufbauen. Eine optimale Alternative um diese Kritikpunkte zu umgehen, stellt die moderne bzw. probabilistische Testtheorie dar, welche in weiteren Studien zu Qualitätssicherung des Fragebogens eingesetzt werden könnte (siehe Bühner, 2011; Forman, 2004; Kubinger, 2006).

Der Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben kann wie bereits in der Darstellung des funktionellen Nutzens (siehe Abschnitt 6.2.) demonstriert, zur Beantwortung einer Vielzahl offener Forschungsfragen dienen. So werden bis dato

Aussagen über die Lesegewohnheiten von Personen ab 50 oder ab 65 Jahren zusammenfassend berichtet (z.B. Kochhan et al., 2005; Smith 1996; Stiftung Lesen, 2001), was im Angesicht der heutigen Lebenserwartung keineswegs als angebracht gelten kann. Insofern ist der vorliegende Fragebogen einsetzbar, um ein differenzierteres Bild des Leseverhaltens und -erlebens im Alter zu liefern, bei dem zumindest, wie in der Gerontopsychologie üblich, das 3. von einem 4. Lebensalter getrennt wird. Wünschenswert wäre außerdem die Durchführung von Längsschnittstudien, die präziser als bisher über eventuelle Veränderungen der Lesepraktiken im Alterungsprozess aufklären. Eine Übersetzung des Verfahrens zur weiteren Evaluierung und zur Erforschung interkultureller Unterschiede im Leseverhalten und -erleben wäre ebenso zweifellos ein spannendes Thema für die zukünftige Leseforschung.

8 ZUSAMMENFASSUNG

8.1 Abstract (Deutsch)

Der positive Effekt von Leseaktivität auf die kognitive Leistungsfähigkeit und die Relevanz von Lesekompetenz zur selbstbestimmten Lebensführung im höheren Alter wurden bereits in einer Vielzahl an Studien demonstriert. Trotzdem liegt bis dato kein Verfahren vor, das sowohl differenziert die Leseaktivität, als auch entscheidende motivationale und emotionale Einflussfaktoren auf Lesepraktiken und Lesekompetenz erfasst. Ziel dieser Arbeit war es deshalb den Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben zu konstruieren. Einer umfassenden Itemselektion im Zuge der Vorstudie (N=92, 19-89J.) folgte die Ermittlung der Faktorenlösung (explorative Faktorenanalyse) und die Begutachtung der Testgütekriterien in der Zielpopulation (N=178, 50-96J.). Es konnten drei Faktoren der Lesemotive (*Bildung, Persönliche Weiterentwicklung, Entspannung/Unterhaltung*), zwei des Flow-Erlebens (*Lesegenuss, Lesetiefe*) und eine Komponente, welche das *Empathie-Erleben* erfasst, extrahiert werden. Alle Skalen verfügten dabei über zufriedenstellende Reliabilitäten (Cronbachs α = .77-.87). Weiteres sprachen sowohl die Korrelationen mit konstruktnahen und konstruktfernen Verfahren, als auch die faktorielle Validierung (Konstruktvalidität) und die Diskussion aller weiteren Testgütekriterien (z.B. Objektivität) größtenteils für eine gelungene Testkonstruktion. Der Fragebogen scheint als erster in reliablen und validen Skalen einige der wichtigsten Einflussgrößen auf Lesekompetenz und Leseaktivität im Erwachsenenalter zu erfassen. Abschließend werden Geschlechterunterschiede und Zusammenhänge mit Bildung und Alter in der erhobenen Stichprobe diskutiert.

8.2 Abstract (English)

Various studies demonstrate the positive effect of reading on healthy cognitive aging and the need for literacy skills for independent living in old age. Nevertheless no instrument for measuring reading activity on a differentiated basis, as well as important emotional and motivational influence factors on reading habits and literacy skills has been developed. It was therefore the aim of this study to develop the Questionnaire for reading attitudes and emotional experiences during reading. A number of item selections in a Prestudy (N=92, 18-89y.) was followed by an investigation of the factorial solutions (exploratory factor analysis) and an assessment

of the criteria for test quality in the target population (N=178, 50-96y.). Three factors for the reading motives (*education, personal development, relaxation/entertainment*), two for reading flow (*reading delight, reading concentration*) and one component which measured *empathetic response* were found. All of these factors showed satisfactory reliability (Cronbachs α = .77-.87). Furthermore, correlations with construct- and non-construct-related parameters, as well as a factorial validation (construct validity) and a discussion of any further criteria for test quality (i.e. objectivity) indicated a mostly successful test construction. The questionnaire appears to be the first to explore important influence factors on reading activity and literacy in adults using valid and reliable metrics. In addition, the study discusses correlations with age and education as well as gender differences in the examined population.

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Ackerman, P.L., Kanfer, R. & Calderwood, C. (2010). Use it or Lose it? Wii Brain Exercise Practice and Reading for Domain Knowledge. *Psychology and Aging*, 25(4), 753-766.
- Allgaier, A. -K., Kramer, D., Mergl, R., Fejtkova, S. & Hegerl, U. (2011). Validität der Geriatrischen Depressionsskala bei Altenheimbewohnern: Vergleich von GDS-15, GDS-8 und GDS-4. *Psychiatrische Praxis*, 38(6), 280-286.
- Bach, N., Nikolaus, T., Oster, P. & Schlierf, G. (1995). Depressionsdiagnostik im Alter. Die "Geriatric Depression Scale". *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 28(1), 42-46.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation - Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(1), 85-105.
- Bann, C. M., Bayen, U. J., McCormack, L. A. & Uhrig, J. D. (2006). Effects of Reading Habits, Reading Comprehension, and Memory Beliefs on Older Adults' Knowledge About Medicare. *The Journal of Applied Gerontology*, 25(1), 49-64.
- Bech, P. (2004). Measuring the dimensions of psychological general well-being by the WHO-5. *QoL Newsletter*, 32, 15-16.
- Bech, P., Olsen, L. R., Kjoller, M. & Rasmussen, N. K. (2003). Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: a comparison of the SF-36

Mental Health subscale and the WHO-Five Well-Being Scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 85-91.

Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.readingmatrix.com/journal.html>

Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen - Messungen - Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 393-424.

Biringer, E., Mykletun, A., Dahl, A. A., Smith, A. D., Engedal, K., Nygaard, H. A. et al. (2005). The association between depression, anxiety, and cognitive function in the elderly general population - the Hordaland Health Study. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 20, 989-997.

Bonfadelli, H. (2004). *Medienwirkungsforschung I. Grundlagen* (3. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bonfadelli, H. & Fritz, A. (1993). Leseverhalten in der Jugend: Forschungsstand. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren* (S.7-215). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bowling, A. (2007). Aspirations for older age in the 21st century: What is successful aging? *International Journal of Aging and Human Development*, 64(3), 263-297.

Brähler, E., Mühlan, H., Albani, C. & Schmidt, S. (2007). Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Versionen des EUROHIS-QOL Lebensqualitäts-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. *Diagnostica*, 53(2), 83-96.

- Brown, H., Prisuta, R., Jacobs, B. & Campbell, A. (1996). *Literacy of Older Adults in America: Results from the National Adult Literacy Survey*. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Bucher, P. (2002). Leseverhalten in der Mediengesellschaft. *Infos und Akzente*, 3, 28-31.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Pearson: München.
- Burbaum, C., Charlton, M. & Schweizer, K. (2004). Wie und warum liest man Romane? *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 16(2), 57-67.
- Burkart, M., Heun, R., Maier, W. & Benkert, O. (1998). Demenzscreening im klinischen Alltag. Eine vergleichende Analyse von MMSE, SIDAM und ADAS. *Nervenarzt*, 69, 983-990.
- Cabeza, R., Anderson, N. D., Locantore, J. K. & McIntosh, A. R. (2002). Aging Gracefully: Compensatory Brain Activity in High-Performing Older Adults. *NeuroImage*, 17(3), 1394-1402.
- Chen, S. -Y. (2009). Functions of reading and adults' reading interests. *Reading-Improvement*, 46(2). Verfügbar unter: <http://www.freepatentsonline.com>
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *National Literacy Trust. Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when*. Verfügbar unter: <http://www.literacytrust.org.uk/>
- Colombo, L., Fonti, C. & Cappa, S. (2004). The impact of lexical-semantic impairment and of executive dysfunction on the word reading performance of patients with probable Alzheimer dementia. *Neuropsychologia*, 42, 1192-1202.

Comer, R. J. (2008). *Klinische Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.

Crowe, M., Andel, R., Pedersen, N. L., Johansson, B. & Gatz, M. (2003). Does Participation in Leisure Activities Lead to Reduced Risk of Alzheimer's Disease? A Prospektive Study of Swedish Twins. *Journal of Gerontology: Psychological Science*, 58B(5), 249-255.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cuetos, F., Martinez, T., Martinez, C., Izura, C. & Ellis, A. W. (2003). Lexical processing in Spanish patients with probable Alzheimer's disease. *Cognitive Brain Research*, 17(3), 549-561.

Cumming, E. & Henry, W. E. (1961). *Growing old - the process of disengagement*. New York: Basic Books Inc.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

Deary, I. J., Corley, J., Gow, A. J., Harris, S. E., Houlihan L. M., Marioni, R. E. et al. (2009). Age-associated cognitive decline. *British Medical Bulletin*, 92, 135-152.

Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dehm, U., Kochhan, C., Beeske, S. & Storll, D. (2005). Bücher - „Medienklassiker“ mit hoher Erlebnisqualität. *Media Perspektiven*, 10, 521-534.

Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D., Schneider, F. et al. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 67-82.

der Standard (2009, September 8/9). *UNESCO: 300.000 Österreicher sind Analphabeten.* Verfügbar unter http://images.derstandard.at/2008/09/09/Lesen_Schreiben.pdf

De Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Science*, 10(10), 435-541.

Dewalt, D. A, Berkman, N. D, Sheridan, S., Lohr, K. N. & Pignone, M. P. (2004). Literacy and health outcomes: a systematic review of the literature. *Journal of General Internal Medicine*, 12, 1228-1239.

Dornicht-Fluck, B. (1992). Altersbilder und Altenbildung: Erfahrungen aus den USA. In F. Karl & W. Tokarski (Hrsg.), *Bildung und Freizeit im Alter* (S.15-39). Bern: Verlag Hans Huber.

Engeser, S., Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Bischoff, J. (2005). Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in universitären Lernsettings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 159-172.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. -G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2009). G*Power 3 (Version 3.1.2) [Software]. Verfügbar unter: <http://www.psych.uniduesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/downloadand-register>

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.

Fischer, P. (2009, Februar 9). *Demenzerkrankungen in Wien: aktuelle Ergebnisse der VITA-Studie 2008*. Verfügbar unter <http://neurologie-psychiatrie.universimed.com/artikel/demenzerkrankungen-wien-aktuelle-ergebnisse-der-vita-studie-2008>

Forman, A. (2004). *Testtheorie und Testkonstruktion* (korr. Neuauflage). Wien: Facultas.

Francis, L., Weiss, B. D., Senf, J. H., Heist, K. & Hargraves, R. (2007). Does Literacy Education Improve Symptoms of Depression and Self-efficacy in Individuals with Low Literacy and Depressive Symptoms? A Preliminary Investigation. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 20(1), 23-27.

Franzmann, B. (2001a). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend: Eine Studie der Stiftung Lesen* (S.7-33). Hamburg: Spiegel-Verlag.

Franzmann, B. (2001b). Lesezapping und Portionslektüre. *Media Perspektiven*, 2, 91-98

Folstein, M. F., Folstein, S. E. & McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.

Folstein, M. F., Folstein, S. E. & McHugh, P. R. (1990). *MMST. Mini-Mental-Status-Test. Deutschsprachige Fassung von J. Kessler, S. E. Folstein, P. Denzler*. Weinheim: Beltz.

- Förstl, H., Kurz, A., Calabrese, P. & Hartmann, T. (2001). Alzheimer Demenz. In H. Förstl (Hrsg.), *Demenzen in Theorie und Praxis* (S.43-83). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Freiin von Moreau, A. (2012). *Lesemotivation und lesebezogenes Selbstkonzept im Alter. Entwicklung eines Fragebogens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Geese, S. (2008). Teletext 2008 - Befunde zu einem wenig beachteten Medium. *Media Perspektiven*, 11, 568-576.
- Gehrke, B. (2009). Perspektiven und Möglichkeiten der Medienkompetenzförderung im höheren Lebensalter. In B. Schorb, A. Hartung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S.338-353). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilmore, G. C., Groth, K. E. & Thomas, C. W. (2005). Stimulus Contrast and Word Reading Speed in Alzheimer's Disease. *Experimental Aging Research*, 31(1), 15-33.
- Giovagnoli, A. R., Del Pesce, M., Mascheroni, S., Simoncelli, M., Laiacina, M. & Capitani, E. (1996). Trail making test: normative values from 287 normal adult controls. *The Italian Journal of Neurological Sciences*, 17(4), 305-309.
- Glosser, G., Baker, K. M., de Vries, J. J., Alavi, A., Grossman, M. & Clark, C. M. (2002). Disturbed visual processing contributes to impaired reading in Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 40(7), 902-909.
- Glosser, G., Grugan, P. & Friedman, R. (1999). Comparison of Reading and Spelling in Patients With Probable Alzheimer's Disease. *Neuropsychology*. 13(3), 350-358.

- Gold, B. T., Balota, D. A., Cortese, M. J., Sergent-Marshall, S. D., Snyder, A. Z., Salat, D. H. et al. (2005). Differing neuropsychological and neuroanatomical correlates of abnormal reading in early-stage semantic dementia and dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychologia*, 43(6), 833-846.
- Goldenberg, G. (2007). *Neuropsychologie: Grundlagen, Klinik, Rehabilitation* (4., überarb. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Gorsuch, R. L. (1983). Three methods of analyzing limited time-series (N of 1) data. *Behavioral Assessment*, 5(2), 141-154.
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38, 247-266.
- Groebe, N. (2004). Einleitung: Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick* (S.11-36). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *leo.-Level-One Studie. Presseheft*. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>
- Grzesik, J. (2009). *Texte verstehen lernen: Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenz durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- Gunzelmann, T., Schmidt, S., Albani, C. & Brähler, E. (2006). Lebensqualität und Wohlbefinden im Alter. *Zeitschrift für Gerontopsychologie & -psychiatrie*, 19(1), 7-15.

- Habel, U. & Schneider, F. (2008). Testpsychologische Untersuchung. In F. Schneider & W. Niebling (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen in der Hausarztpraxis*. (S.39-52). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hampel, H., Bürger, K. & Fuchsberger, T. (2005). Demenz. In H. J. Möller, G. Laux & H. P. Kampfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie* (S.882-940). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Härting, C., Markowitsch, H. R., Neufeld, H., Calabrese, P., Deisinger, K. & Kessler, J. (2000). *WMS-R. Wechsler Gedächtnistest - revidierte Fassung*. Bern: Huber.
- Havighurst, R. J. (1963). Successful aging. In C. Tibbits & W. Donahue (Hrsg.), *Processes of aging* (S.299-320). New York: Williams.
- Havighurst, R. J., Neugarten, B. L. & Tobin, S. (1964). Disengagement and patterns of aging. *The Gerontologist*, 4, 24.
- Hedden, T. & Gabrieli, J. D. E. (2004). Insights into the ageing mind: a view from cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 87-96.
- Helzner, E. P., Scarmeas, N., Cosentino, S., Portet, F. & Stern, Y. (2007). Leisure Activity and Cognitive Decline in Incident Alzheimer Disease. *Archives of Neurology*, 64(12), 1749-1754.
- Hertzog, C., Kramer, A. F., Wilson, R. S. & Lindenberger, U. (2009). Enrichment Effects on Adult Cognitive Development. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(1), 1-65.
- Hillebrandt, C. (2009). Ein disparates Forschungsfeld. Suzanne Keen legt eine umfangreiche und genaue Studie zum Verhältnis von Empathie und Lesen vor. (Review of: Suzanne Keen, *Empathy and the Novel*, Oxford: Oxford University

Press 2007.). *Journal of Literary Theory*. Verfügbar unter:
<http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/114/394>

Hilleras, P. K., Jorm, A. F., Herlitz, A. & Winbald, B. (1999). Activity patterns in very old people: a survey of cognitively intact subjects aged 90 years or older. *Age and Aging*, 28, 147-152.

Hopp, G. A., Dixon, R. A., Grut, M. & Bäckman, L. (1997). Longitudinal and psychometric profiles of two cognitive status tests in very old adults. *Journal of Clinical Psychology*, 53(7), 673-686.

Hughes, T. F., Chang, C.-C. H., Bilt, J. V. & Ganguli, M. (2010). Engagement in Reading and Hobbies and Risk of Incident Dementia: The MoVIES Project. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 25(5), 432-438.

Hurrelmann, B. (2002a). Leseleistung - Lesekompetenz. *praxis deutsch*, 176, 6-18.

Hurrelmann, B. (2002b). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S.275-287). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Jack, C.R., Peterson, R.C., O' Brien, P.C., Smith, G.E., Ivnik, R.J., Boeve, B.F. et al. (2000). Rates of Hippocampal Atrophy Correlate with Change in Clinical Status Aging and AD. *Neurology*, 55(4), 484-489.

Jackson, G. R. & Owsley, C. (2003). Visual dysfunction, neurodegenerative diseases, and aging. *Neurologic Clinics of North America*, 21, 709-728.

Jacobs, J. M., Hammerman-Rozenberg, R., Cohen, A. & Stressman, J. (2008). Reading Daily Predicts Reduced Mortality Among Men From a Cohort of

Community-Dwelling 70-Year-Olds. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 63(2), 73-80.

Jones S., Gabrielsen, E., Hagston, J., Linnakylä, P., Megherbi, H., Sabatini, J. et al. (2009, November). PIAAC LITERACY: A CONCEPTUAL FRAMEWORK. *OECD Education Working Paper*, 34, 1-27.

Jongenelis, K., Gerritsen, D. L., Pot, A. M., Beckman, A. T. F., Eisses, A. M. H., Kluiter, H. et al. (2007). Construction and validation of a patient- and user-friendly nursing home version of the Geriatric Depression Scale. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22, 837-842.

Kallus, K. W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas Verlag.

Katz, E., Blumler, J. G. & Gurevitch, M. (1974). Utilization of Mass Communication by the Individual. In J. G. Blumler & E. Katz (Hrsg.), *The Uses of Mass Communication: Current Perspectives on Gratification Research* (S.19-32). Beverly Hills: Sage Publications.

Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd edition). London: Routledge.

Köcher, R. (1993). Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren* (S.215-310). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Kochhan, C., Haddad, D. & Dehm, U. (2005). Bücher und Lesen als Freizeitaktivität. *Media Perspektiven*, 1, 23-32.

Kochhan, C. & Schengbier, K. (2007). Bücher und Lesen im Kontext unterschiedlicher Lebenswelten. *Media Perspektiven*, 12, 622-633.

- Koo, M., Krass, I. & Aslani, P. (2006). Enhancing patient education about medicines: factors influencing reading and seeking of written medicine information. *Health Expectations*, 9(2), 174-187.
- Kothgassner, O. D., Felnhofer, A., Schuett, S. & Kryspin-Exner, I. (2011, in prep.). *SYS-OLD: Symptomscreening für ältere Personen - Vorversion*. Unveröffentlichtes Testmaterial. Universität Wien.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kulbe, A. (2009). *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik: Lehrbuch für Pflegeberufe* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Landerl, K. & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit: schulische, individuelle und familiäre Faktoren. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. (S.67-72). Innsbruck: StudienVerlag.
- Lang, B. (2001). Die OECD/PISA Studie. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2000 Nationaler Bericht* (S.12-38). Innsbruck: Studien Verlag.
- Lange, W. (2011, Januar/Februar). Projekt „Reaktivierung der Schreibtätigkeit“. *Pro Alter*, 43(1). 15-17.
- Lehr, U. (1994). Einführung: Kompetenz im Alter. In U. Lehr & K. Repgen (Hrsg.), *Älter werden: Chancen für Mensch und Gesellschaft* (S.9-28). München: Günter Olzog Verlag.
- Lehr, U. (2007). *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Lehrl, S. (1977). *Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B*. Erlangen: Straube.

- Lehrl, S. (1995). *Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest MWT-B*. Balingen: PERIMED-spitta.
- Lehrl, S., Triebig, G. & Fischer, B. (1995). Multiple choice vocabulary test MWT as a valid and short test to estimate premorbid intelligence. *Acta Neurologica Scandinavica*, 91(5), 335-345.
- Leibetseder, M., Laireiter, A. -R. & Köller, T. (2007). Structural analysis of the E-Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 547-561.
- Leibetseder, M., Laireiter, A. -R., Riepler, A. & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie - Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(1), 70-85.
- Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1997). Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 12, 410-432.
- Lott, L. A., Schneck, M. E., Haegerström-Portnoy, G., Brabyn, J. A., Gildengorin, G. L. & West, C. G (2001). Reading Performance in Older Adults with Good Acuity. *Optometry and Vision Science*, 78(5), 316-324.
- Lövden, M., Bäckman, L., Lindenberger, U., Schaefer, S. & Schmiedek, F. (2010). A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity. *Psychological Bulletin*, 136, 659-676.
- Lövden, M. & Lindenberger, U. (2005). Development of intellectual abilities in old age: From age gradients to individuals. In O. Wilhelm & R. Engle (Eds.), *Understanding and measuring intelligence* (pp. 203-221). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Manly, J. J., Byrd, D., Touradji, P., Sanchez, D. & Stern, Y. (2004). Literacy and cognitive change among ethnically diverse elders. *International Journal of Psychology*, 39(1), 47-60.
- Manly, J., Schupf, N., Tang, M. -X. & Stern, Y. (2005). Cognitive Decline and Literacy Among Ethnically Diverse Elders. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 18(4), 213-217.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative Story comprehension, story production an their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 24, 407-428.
- Market-Marktforschung (2011, Februar). *Wie leseaktiv sind die Österreicher in ihrer Freizeit?* Verfügbar unter: <http://www.market.at/>
- Martin, M. & Kliegel, M. (2010). *Psychologische Grundlagen der Gerontologie* (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- McDermott, L. M. & Ebmeier, K. P. (2009). A meta-analysis of depression severity and cognitive function. *Journal of Affective Disorders*, 199(1-3), 1-8.

- McQuail, D. (1983). *Mass communication theory: an introduction*. Michigan: Sage Publications.
- McQuillan, J. & Conde, G. (1996). The Conditions of Flow in Reading: Two Studies of Optimal Experience. *Reading Psychology*, 17(2), 109-135.
- Media Research (2011). *ORF TELETEXT 1. HALBJAHR 2011*. Verfügbar unter: <http://mediaresearch.orf.at>
- Menec, V. H. (2003). The Relation Between Everyday Activities and Successful Aging: A 6-Year Longitudinal Study. *Journal of Gerontology*, 58B(2), 74-82.
- Meyen, M. (2004). *Mediennutzung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Meyen, S. (2009). *Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I*. Dissertation. Universität Bielefeld.
- Meyer, B. J., Marsiske, M. & Willis, S. L. (1993). Text processing variables predict the readability of everyday documents read by older adults. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 234-249.
- Minkler, M. & Fadem, P. (2002). "Successful Aging": A Disability Perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 12(4), 229-235.
- Mischo, C. (2003). Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 2, 187-203.
- Möller, J. & Bonerad, E. -M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.

- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S.101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Muth, L. (1996). Leseglück als Flow-Erlebnis: Ein Deutungsversuch. In L. Muth (Hrsg.), *Leseglück: eine vergessene Erfahrung?* (S.57-85). Göttingen: Westdeutscher Verlag.
- Muth, L. (2004, Juli 14). Lesen im Alter: Über die Kunst mit sich in Einklang zu kommen. *Neue Züricher Zeitung*. Verfügbar unter: www.nzz.ch/2004/07/17/fe/article9PQJ2.html
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Noelle-Neumann, E. (1996). Stationen der Glücksforschung: Ein autobiografischer Beitrag. In L. Muth (Hrsg.), *Leseglück: eine vergessene Erfahrung?* (S.15-41). Göttingen: Westdeutscher Verlag.
- Nosikov, A. & Gudex, C. (2003). Overview of the EUROHIS project. In A. Nosikov & C. Gudex (Eds.), *EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys* (S.13-20). Amsterdam: IOS Press. Verfügbar unter: <http://www.euro.who.int/en/home>
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). *Learning a Living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf>

- Palmgreen, P. (1984). Der "Uses and Gratifications Approach". Theoretische Perspektiven und praktische Relevanz. *Rundfunk und Fernsehen*, 32, 51-62.
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F. & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 377-401.
- Patterson, K., Graham, N. & Hodges, J. R (1994). Reading in Dementia of the Alzheimer Type: A Preserved Ability? *Neuropsychology*, 8(3), 395-407.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2363>
- Pettigrew, S. & Roberts, M. (2008). Addressing loneliness in later life. *Aging and Mental Health*, 12(3), 302-309.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10-14-Jährige*. Münster: LIT Verlag.
- Power, M. (2003). Development of a common instrument for quality of life. In A. Nosikov & C. Gudex (Eds.), *EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys* (S.145-164). Amsterdam: IOS Press. Verfügbar unter: <http://www.euro.who.int/en/home>
- Prisching, M. (2003). Alter heute - ein Mosaik mit Widersprüchen. In L. Rosenmayr (Hrsg.), *Hoffnung Alter* (S.246-273). Wien: WUV.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. C., Jacobson, E. & Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.

- Raz, N. & Rodrigue, K. M. (2006). Differential aging of the brain: patterns, cognitive correlates and modifiers. *Neuroscience & Behavioral Reviews*, 30, 730-748.
- Reitan, R. M. (1958). Validity of the trail making test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills*, 8, 271-276.
- Reitan, R. M. (1959). *Manual for administration of neuropsychological test batteries for adults and children*. Unpublished manuscript.
- Reitan, R. M. & Wolfson, D. (1985). *The Halstead-Reitan Neuropsychological Test Battery: Therapy and clinical interpretation*. Tucson, AZ: Neuropsychological Press.
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckenhaus & H. Heckenhaus (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl.) (S.331-391). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S.261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S.25-59). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ridder, C. -M. & Engel, B. (2005). Massenkommunikation 2005: Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. *Media Perspektiven*, 9, 422-448.

- Roberts, P. & Fawcett, G. (1998). *International Adult Literacy Survey (IALS). At Risk: A Socio-economic Analysis of Health and Literacy Among Seniors*. Ottawa. Verfügbar unter: <http://www.nald.ca/>
- Robinson, J. P. & Martin, S. (2008). What Do Happy People Do? *Social Indicator Research*, 89, 565-571.
- Rodenstock (2011). *Lesesehschärfetest*. Rodenstock, Wien.
- Rodriguez-Aranda, C. (2003). Reduced Writing and Reading Speed and Age-related Changes in Verbal Fluency Tasks. *The Clinical Neuropsychologist*, 17(2), 203-215.
- Rodríguez-Aranda, C., Waterloo, K., Sparr, S. & Sundet, K. (2006) Age-related psychomotor slowing as an important component of verbal fluency: Evidence from healthy individuals and Alzheimer's patients. *Journal of Neurology*, 253, 1414-1427.
- Rowe, J. W. & Kahn, R. L. (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440.
- Satzger, W., Fessmann, H. & Engel, R. R. (2002). Liefern HAWIE-R, WST und MWT-B vergleichbare IQ-Werte? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(2), 159-170.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Schärfer, B. (2009). Mediengenerationen, Medienkohorten und generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zum Generationsansatz in der Medienforschung. In B. Schorb, A. Härtung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien*

und höheres Lebensalter (S.31-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schenk, M. (2007). *Medienwirkungsforschung* (3. überarb. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.151-175). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Schmidt, S., Mühlhan, H. & Power, M. (2005). European Perspectives: The EUROHIS-QOL 8-item index: psychometric results of a cross-cultural field study. *European Journal of Public Health*, 16(4), 420-428.

Schöllgen, I. & Huxhold, O. (2009, März/April). Differenzielles Altern. *Informationsdienst Altersfragen*, 2, 12-16.

Schöffl, M. (2012, in prep). *Titel* (in prep.). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Schön, E. (2004). Lesen und Medien im Alter. In *InitiativForum Generationenvertrag* (Hrsg.), *Altern ist anders* (S.48-74). Münster: LIT Verlag.

Schorb, B. (2009). Erfahren und neugierig. Medienkompetenz im höheren Lebensalter. In B. Schorb, A. Hartung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S.319-338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuett, S., Heywood, C. A., Kentridge, W. & Zihl, J. (2008). Rehabilitation of hemianopic dyslexia: are words necessary for re-learning oculomotor control? *Brain*, 131, 3156-3168.

- Sehl, A. (2006). Zu jung für den Seniorenteller: Was die Zeitung Älteren serviert. In G. Rager, K. K. Graf-Szczuka, G. Hassemer & S. Süper (Hrsg.), *Zeitungsjournalismus: Empirische Leserschaftsforschung* (S.261-270). Scheßlitz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J. & Perry, D. (2009). Two Systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, 132(3), 617-627.
- Smith, M. C. (1996). Differences in adults reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 196-219.
- Smith, J. & Marsiske, M. (1997). Abilities and Competencies in Adulthood: Lifespan perspectives on workplace skills. In A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch & D.A. Wagner (Eds.), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis* (pp. 73-114). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Statistik Austria (2011a). *Bildungsstand der Bevölkerung ab 15 Jahren 2009 nach Altersgruppen und Geschlecht*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_de_r_bevoelkerung/index.html
- Statistik Austria (2011b). *Lebenserwartung bei der Geburt seit 1970 nach Bundesländern und Geschlecht*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2011). *Bildungsstand der Bevölkerung*. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/>
- Stern, Y. (2000). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448-460.

Stern, Y. (2009). Cognitive Reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-2028.

Stern, C. & Munn, Z. (2010). Cognitive leisure activities and their role in preventing dementia: a systematic review. *International Journal of Evidence Based Healthcare*, 8, 2-12.

Stiftung Lesen (2001). *Lesen in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen*. Hamburg: Spiegel Verlag.

Stiftung Lesen (2008). *Lesen in Deutschland 2008*. Verfügbar unter: www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008

Sudore, R. L., Mehta, K. M., Simonsick, E. M., Harris, T. B., Newman, A. B., Satterfield, S. et al. (2006). Limited Literacy in Older People and Disparities in Health and Healthcare Access. *The American Geriatrics Society*, 54, 770-776.

Sudore, R. L., Yaffe, K., Satterfield, S., Harris, T. B., Mehta, K. M., Simonsick, E. M. et al. (2006). Limited Literacy and Mortality in Elderly. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 806-812.

Sullivan, E. V. & Pfefferbaum, A. (2006). Diffusion tensor imaging and aging. *Neuroscience & Behavioral Reviews*, 30, 749-761.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.

Trimmel, M. (2003). *Allgemeine Psychologie: Motivation, Emotion, Kognition*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

- Tombaugh, T. N. & McIntyre, N. J. (1992). The mini-mental state examination: A comprehensive review. *Journal of the American Geriatrics Society*, 40(9), 922-935.
- Tucker, A. M. & Stern, Y. (2011). Cognitive Reserve in Aging. *Current Alzheimer Research*, 8, 354-360
- Tullius, C. (2001). Typologien der Leser und Mediennutzer. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend: Eine Studie der Stiftung Lesen* (S.64-85). Hamburg: Spiegel Verlag.
- Uchida, S. & Kawashima, R. (2008). Reading and solving arithmetic problems improves cognitive functions of normal aged people: A randomized controlled study. *American Aging Association*, 30, 21-29.
- U.S. Preventive Services Task Force (2003). Screening for Dementia: Recommendations and Rationale. *American Journal of Nursing*, 103(9), 87-96.
- Valenzuela, M. J., Sachdev, P., Wen, W., Chen, X. & Brodaty, H. (2008). Lifespan Mental Activity Predicts Diminished Rate of Hippocampal Atrophy. *PLoS ONE* 3(7), 1-6.
- Van Eimeren, B. & Ridder, C. -M. (2005). Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005: Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. *Media Perspektiven*, 10, 490-504.
- Vollbrecht, R. (2009). Der medienbiographische Ansatz in der Altersmedienforschung. In B. Schorb, A. Härtung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S.21-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Peer, W., Mentjes, A. & Auracher, J. (2007). Does Reading Literature Make People Happy? In C. Martindale, P. Locher & V. M. Petrov (Eds.), *Evolutionary*

and Neurocognitive Approaches to Aesthetics, Creativity and the Arts (p.47-65). New York: Baywood Publishing Company, Inc.

Vorderer, P. & Klimmt, C. (2002). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S.215-236). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Wang, H. -X., Karp, A., Winblad, B. & Fratiglioni, L. (2002). Late-Life Engagement in Social and Leisure Activities is Associated with a Decreased Risk of Dementia: A Longitudinal Study from the Kungsholmen Project. *American Journal of Epidemiology*, 155(12), 1081-1087.

Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation. Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118.

Weinstein-Shr, G. (1995). *Literacy and Older Adults in the United States*. Pennsylvania: National Center for Adult Literacy.

Weiss, B. D., Francis, L., Senf, J. H., Heist, K. & Hargraves, R. (2006). Literacy Education as Treatment for Depression in Patients with Limited Literacy and Depression: A Randomized Controlled Trial. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 823-828.

Wigfield, A., Guthrie, J. T. & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading* (Instructional Resource No. 22). Athens: National Reading Research Center.

Willis, S. L. & Schaie, K. W. (2009). Cognitive training and plasticity: Theoretical perspective and methodological consequences. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27, 375-389.

- Wilson, R. S, Barnes, L .L., Aggarwal, N. T., Boyle, P. A., Hebert, L. E. Mendes de Leon, C. F. et al. (2010). Cognitive activity and the cognitive morbidity of Alzheimer disease. *Neurology*, 75(11), 990-996.
- Wilson, R. S., Barnes, L., Krueger, K. R., Hoganson, G., Bienias, J. L. & Bennett, D. A (2005). Early and late life cognitive activity and cognitive systems in old age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 11, 400-407.
- Wilson, R. S., Bennett, D., Gilley, D. W., Beckett, L. A., Barnes, L. L. & Evans, D. A. (2000). Premorbid Reading Activity and Patterns of Cognitive Decline in Alzheimer Disease. *Archives of Neurology*, 57, 1718-1723.
- Witmer, B. G. & Singer, M. J. (1998). Measuring Presence in Virtual Enviroments: A Presence Questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.
- Wittkämper, W. (2005). *Lesen und Medien im Alter - eine medienbiografische Studie mit einem mediengeragogischen Ansatz*. Dissertation. Universität Köln.
- Wittkämper, W. (2009). Lesen im höheren Lebensalter - auch ein geragogisches Handlungsfeld. In B. Schorb, A. Härtung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S.211-223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- World Medical Association Declaration of Helsinki (2008). *Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Verfügbar unter: <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/>
- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose T. L., Lum, O., Huang, V., Adey, M. et al. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: a preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49.

Zhang, N., Li, T., Yu, X. & Wang, H. (2009). Cognitive function of first-episode late-onset depression among Chinese elderly. *Alzheimer's & Dementia. The Journal of the Alzheimer's Association*, 5(4), 81.

Zihl, J. (2011). *Rehabilitation of visual disorders after brain injury* (2nd. Ed.). Hove, UK: Psychology Press.

Ziropada, L. (2009). Motivation for recreational reading: an analysis of survey data from serbia. *Sociološka luča* 3(1). Verfügbar unter: <http://www.socioloskaluca.ac.me/>

Zoch, A. (2009). *Mediennutzung von Senioren*. Berlin: LIT Verlag.

10 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. <i>Items der Pretestversion: Lesehäufigkeiten (H)</i>	51
Tabelle 2. <i>Items der Pretestversion: Lesemotive (M) mit hypothetischen Skalenbezeichnungen</i>	53
Tabelle 3. <i>Items der Pretestversion: Flow-Erleben (F) beim Lesen mit theoretischen Bezugspunkten</i>	54
Tabelle 4. <i>Items der Pretestversion: Empathie-Erleben (E) beim Lesen</i>	55
Tabelle 5. <i>Soziodemografische Daten der Stichprobe nach Altersgruppen (Hauptstudie)</i>	67
Tabelle 6. <i>Rotierte Faktorenlösung: Lesemotive (M) (Vorstudie)</i>	73
Tabelle 7. <i>Rotierte Faktorenlösung: Flow-Erleben (F) beim Lesen (Vorstudie)</i>	75
Tabelle 8. <i>Rotierte Faktorenlösung: Empathie-Erleben (E) beim Lesen (Vorstudie)</i>	76
Tabelle 9. <i>Skaleninterkorrelationen (Vorstudie)</i>	77
Tabelle 10. <i>Korrelationen: konvergente und divergente Validität</i>	81
Tabelle 11. <i>Rotierte Faktorenlösung: Lesemotive (M) (Hauptstudie)</i>	84
Tabelle 12. <i>Rotierte Faktorenlösung: Flow-Erleben (F) beim Lesen (Hauptstudie)</i>	86
Tabelle 13. <i>Rotierte Faktorenlösung: Empathie-Erleben (E) beim Lesen (Hauptstudie)</i>	87
Tabelle 14. <i>Skaleninterkorrelationen (Hauptstudie)</i>	88
Tabelle 15. <i>Rotierte Faktorenlösung: Faktorielle Validität</i>	90
Tabelle 16. <i>T-Test bzw. Welch-Test: Leseaktivität und Geschlecht</i>	92
Tabelle 17. <i>T-Test: Subtests und Geschlecht</i>	93
Tabelle 18. <i>Korrelationen: Leseaktivität, Alter und Bildung</i>	93
Tabelle 19. <i>Korrelationen: Subtests, Alter und Bildung</i>	94

11 ANHANG

11.1 Fragebogen zum Leseverhalten und –erleben

Fragebogen zum Leseverhalten und –erleben

In diesem Fragebogen geht es um Ihr **Leseverhalten und -erleben**. Gehen Sie bitte die Fragen nacheinander durch und wählen Sie jeweils die Antwort, welche am ehesten auf Sie zutrifft.

Bitte beantworten Sie alle Fragen **wahrheitsgetreu** und **vollständig**. Es gibt keine falschen Antworten. Natürlich können Sie **jederzeit** eine **Pause** machen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Im ersten Abschnitt geht es darum, wie häufig Sie folgende Lesematerialien zur Hand nehmen und darin lesen.

	nie	monatlich	wöchentlich	täglich
Wie häufig lesen Sie in <u>Romanen, Erzählungen, Geschichten oder Biografien</u> ?	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie in <u>Fach- und Sachbüchern</u> ? (z.B. wissenschaftliche Literatur, Lehrbücher, Bild- und Kunstbände, Nachschlagewerke, Ratgeber)	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie in <u>Zeitungen, Zeitschriften oder Magazinen</u> ?	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie in <u>Dokumenten</u> ? (z.B. Formulare, Anleitungen, Beschreibungen oder Manuale)	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie auf dem <u>Bildschirm</u> eines digitalen Mediums? (z.B. Computer, Laptop, diverse Abspielgeräte)	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie auf dem <u>Handy</u> ? (Nachrichten/SMS, Informationsdienste per SMS, Texte, Bücher)	☐	☐	☐	☐
Wie häufig hören Sie <u>Hörspiele</u> oder lassen sich <u>von anderen vorlesen</u> ?	☐	☐	☐	☐
Wie häufig <u>lesen Sie anderen vor</u> ?	☐	☐	☐	☐
Wie häufig lesen Sie den <u>Teletext</u> ? (auf einem TV-Gerät)	☐	☐	☐	☐

	0	1-5	6-10	11-20	21-50	mehr als 50
Wie viele Bücher lesen Sie jährlich?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Im zweiten Abschnitt geht es darum, warum Sie lesen.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich lese, um den Alltag eine Zeit lang zu vergessen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mir Wissen anzueignen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil es mir hilft, mein Leben besser zu bewältigen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um Neues zu erfahren.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mich zu entspannen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mir eine Auszeit zu verschaffen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil es mir hilft, andere Menschen besser zu verstehen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mehr über einen Sachverhalt zu erfahren.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil es mir hilft, meine Probleme aufzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um Anregungen zur Gestaltung meines Lebens zu bekommen.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mehr über Themen zu erfahren, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mich zu unterhalten.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil es mir hilft, Sinn im Leben zu finden.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil ich etwas dazulernen möchte.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, weil ich dabei zu Einsichten über mein Leben gelange.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, um mich vom Alltag abzulenken.	☐	☐	☐	☐

Im dritten Abschnitt geht es darum, wie Sie das Lesen erleben.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Wenn ich lese, bin ich durch nichts abzulenken.	☐	☐	☐	☐
Ich lese, was anregend und stimulierend ist für mich.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich lese, spüre ich nicht, wie viel Zeit dabei vergeht.	☐	☐	☐	☐
Beim Lesen erlebe ich ein befriedigendes Gefühl.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich lese, bin ich vollkommen im Lesestoff vertieft.	☐	☐	☐	☐
Beim Lesen erlebe ich Freude.	☐	☐	☐	☐

Lesen Sie Geschichten, Erzählungen, Romane und Biografien?

☐	nein
☐	ja

Falls ja, beantworten Sie bitte die folgenden Fragen im vierten Abschnitt.
Falls nein, blättern Sie bitte auf die nächste Seite um.

Im vierten Abschnitt geht es um das Lesen von Geschichten, Erzählungen, Romanen und Biografien.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich stelle mir das Geschehen aus Sicht der handelnden Person vor.	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich in die handelnde Person ein.	☐	☐	☐	☐
Ich versetze mich in die handelnde Person hinein.	☐	☐	☐	☐
Ich lebe mit der handelnden Person mit.	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

11.2 Verfahrensbeschreibung: Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben

Der **Fragebogen zum Leseverhalten und -erleben** dient der Erfassung entscheidender Einflussgrößen auf die allgemeine Leseaktivität und Lesekompetenz und bezieht sich auf Selbsteinschätzungen der Personen.

1. Leseaktivität

Die Aufgliederung der Lesehäufigkeiten nach bestimmten Medien (Printmedien, digitale Medien, Hörspiele etc.) Materialien (Zeitungen, Bücher, etc.) und Modalitäten (lesen, vorlesen oder vorgelesen bekommen) dient der differenzierten Beschreibung der Leseaktivität. Die Frequenzen (täglich, wöchentlich, etc.) werden mit Hilfe einer fünf-stufigen, die Anzahl der jährlich gelesenen Bücher (0, 1-5, etc.) mit einer sechs-stufigen Likertskala erhoben.

2. Lesemotive

Dieser Fragebogenteil misst die Ausprägung dreier Lesemotive anhand von Zustimmungswerten auf einer vier-stufigen Likertskala (stimmt genau, etc.).

Skala Bildung

Die Skala *Bildung* bezeichnet das Motiv beim Lesen Wissen erwerben zu wollen. Personen, die hohe Werte in dieser Skala aufweisen, ist es außerdem wichtig durch das Lesen Neues und mehr über bestimmte Themen und Sachverhalte zu erfahren.

Skala Persönliche Weiterentwicklung

Die Skala *Persönliche Weiterentwicklung* beschreibt das Motiv, durch das Lesen zur individuellen Lebensführung beizutragen und Reflexionen über die eigene Identität und über andere Menschen anzustoßen. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf der Bewältigung von vergangenen Ereignissen, sondern auch auf der Impulssetzung für die zukünftige Lebensgestaltung.

Skala Unterhaltung/Entspannung und Ablenkung

Dieser Subtest misst die Ausprägung des Motivs, sich beim Lesen eine Auszeit verschaffen, sich zu unterhalten und entspannen zu wollen. Personen, die hohe Werte aufweisen, möchten sich beim Lesen vom eigenen Leben gedanklich entfernen bzw. sich vom Alltag ablenken.

3. Leseerleben

Dieser Fragebogenteil misst die Ausprägung des Flow-Erlebens und des Empathie-Erlebens beim Lesen auf einer vier-stufigen Likertskala (stimmt genau, etc.).

3a. Flow-Erleben beim Lesen

Skala Lesegenuss

Es wird erfasst, in welchem Ausmaß positiv-angenehme Gefühle beim Lesen auftreten und inwieweit das Lesen als stimulierend (durch den selbstgewählten Lesestoff) erlebt wird. Die gefühlte Aktivierung und das positive Erlebnis beim Lesen werden gemeinsam zu dieser Facette gezählt.

Skala Lesetiefe

Die Skala *Lesetiefe* beschreibt die Tendenz des Lesers, sich vollkommen auf den Lesevorgang zu konzentrieren, und sich nicht von Umweltreizen ablenken zu lassen. Anders ausgedrückt geht es um die Ausprägung der Fokussierung auf die Leseaktivität und das Ausmaß der damit einhergehenden veränderten Zeitwahrnehmung während der Aktivität.

3b. Empathie-Erleben beim Lesen

Skala Empathie-Erleben

Die Skala *Empathie-Erleben* misst die Intensität des empathischen Erlebens beim Lesen narrativer Literatur. Es geht zum einen darum, sich in die Protagonisten und Figuren hineinzusetzen und ihre Perspektive zu übernehmen, zum anderen wird

die Tendenz angesprochen, Gefühlszustände und Stimmungen der fiktiven Personen nachzuspüren.

11.3 Lebenslauf

Lebenslauf

Viktoria Müller

Ausbildung

seit 10/2006 - voraussichtlich 06/2012

Psychologiestudium an der Universität Wien; 2008-2011 Zuerkennung eines Leistungsstipendiums nach dem Studienförderungsgesetz der Universität Wien

09/2001 - 06/2006

Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Mistelbach); mit ausgezeichnetem Erfolg maturiert

Praktika

08/09/2011

Psychologisches Praktikum im Kur- und Rehabilitationszentrum für Neurologie und Orthopädie Bad Pirawarth (NÖ) (5- wöchig)

08/09/2010

Psychologisches Praktikum an der Neurologischen Abteilung im Landeskrankenhaus Mistelbach (NÖ) (6- wöchig)

09/2009

Praktikum im Karwan- Flüchtlingshaus (Caritas Wien; 1080 Wien) (4- wöchig)

Berufserfahrungen

07/2006 - 06/2008

Anstellung als Kindergartenpädagogin (Wiener Kinderfreunde; 1080 Wien)

09/2006 - 06/2009

Anstellung als Lernhilfe (Stadt Wien; 1210 Wien)

10/2009 - 06/ 2011

Leitung einer Kindergruppe beim Projekt „Lernhilfe“ für Kinder mit Lernunsicherheiten aus sozioökonomisch schwachen Familien (Interface Wien; 1100 Wien)

Auslandsaufenthalte

07/2010

Petrosavodsk (Russland): Intensivsprachkurs am Institut "Center Initiative" (Sprach- und Kulturreise)

07/2009

Omsk (Russland): Besuch der Sommerschule an der pädagogischen Universität Omsk (Sprach- und Kulturreise)

08/2008

Nischnij Novgorod (Russland): Teilnahme am Tandem Projekt der Universität Wien (Sprach- und Kulturreise)

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache)

Englisch (fließend in Wort und Schrift)

Russisch (Grundkenntnisse)

Studienschwerpunkte

16-stündiges Wahlpflichtfach *Klinische- und Gesundheitspsychologie* (u.a. Projektstudium an der Lehr- und Forschungspraxis; LeFoP)

Diplomarbeit im Fachbereich *Klinische- und Gesundheitspsychologie*

Freie Wahlfächer „*Einführung in die medizinische Psychologie*“ (u.a. Psychoonkologie, Anamnesegruppe Wien, Explorationsstudium mit simulierenden Patienten, Sterbebegleitung, Logotherapie)