

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Der Einfluss von neuen Medien auf die Lesemotivation
von SchülerInnen“**

verfasst von / submitted by

Viktoria Wasser, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt (Sek) AB Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Aspalter

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
Einleitung	1
Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	2
Darstellung und Begründung des Aufbaus der Arbeit.....	3
1. Lesekompetenz.....	5
1.1 Begriffsdefinition	5
1.1.1 Das Konzept von Lesekompetenz in der PISA-Studie	5
1.1.2 Lesekompetenz im literarischen Sozialisationskontext	6
1.1.3 Lesekompetenz der österreichischen SchülerInnen.....	8
1.2 Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen	8
1.2.1 Geschlecht und Lesekompetenz	8
1.2.2 Migrationshintergrund und Lesekompetenz	9
1.2.3 Sozioökonomischer Status und Lesekompetenz.....	9
1.2.4 Auswirkungen der Lesekompetenz auf das Lesen selbst	10
1.2.5 Lesekompetenz als Basisqualifikation zur Mediennutzung	10
1.3 Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz	11
1.4 Förderung der Lesekompetenz	12
1.4.1 Lautleseverfahren	12
1.4.2 Vielleseverfahren.....	13
2. Lesemotivation	15
2.1 Begriffsdefinition	15
2.1.1 Einflussfaktoren der Lesemotivation.....	16
2.2 Leseselbstkonzept.....	17
2.3 Lesefreude und Leseflow	18
2.4 Lesemotivation im Verlauf der Lesesozialisation	19
2.5 Förderung der Lesemotivation	21
2.5.1 Leseanimation im Deutschunterricht.....	22
3. Neue Medien	24
3.1 Neue Medien	24
3.2 Neues Lesen	25
3.3 Österreichischer Rahmenleseplan.....	26
3.4 Mediennutzung von Jugendlichen	27
3.4.1 Medienausstattung.....	27
3.4.2 Wege der Internetnutzung	28

3.4.3	Inhaltliche Aspekte der Internetnutzung	29
3.5	Medienkompetenz und Mediendidaktik.....	30
3.5.1	Medienkompetenz	30
3.5.2	Mediendidaktik	31
3.6	Technische Ausstattung der Schulen	32
3.7	Der Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht	34
4.	Empirische Untersuchung	37
4.1	Forschungsfrage und Hypothesen.....	37
4.2	Methode	41
4.2.1	Versuchspersonen	41
4.2.2	Durchführung.....	42
4.2.3	Pre-Test	43
4.2.4	Erhebungsinstrument	43
4.2.5	Gütekriterien	45
4.2.5.1	Fragebogen.....	46
4.2.6	Anlage der Untersuchung.....	60
4.2.7	Auswertungsverfahren	61
5.	Auswertung	62
5.1	Soziodemografie	62
5.2	Lesemotivation.....	63
5.3	Mediennutzung	84
5.4	Lesemedien im Deutschunterricht	98
6.	Interpretation.....	108
7.	Beantwortung der Forschungsfragen	118
7.1	Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz	118
7.2	Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit.....	123
7.3	Einfluss neuer Medien auf die Lesemotivation der SchülerInnen	128
8.	Resümee und Ausblick.....	130
9.	Literaturverzeichnis	133
	Gedruckte Literatur	133
	Online-Quellen.....	137
10.	Abbildungsverzeichnis.....	138
	Anhang.....	141
	Kurzzusammenfassung	141
	Abstract.....	142

Einreichung bei der Bildungsdirektion.....	143
Kurze Projektbeschreibung	143
Testverfahren.....	144
Untersuchungsorte.....	145
Zuschrift	147
Einverständniserklärung.....	149
Erhebungsinstrument.....	150
SchülerInnenfragebogen.....	150

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich persönlich, aber vor allem auch fachlich immer beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt und somit zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt Herrn Mag. Dr. Christian Aspalter für die Unterstützung beim Verfassen meiner Masterthesis. Ebenso möchte ich mich bei allen Jugendlichen bedanken, die sich die Zeit zum Ausfüllen meines Fragebogens genommen und dadurch die empirische Untersuchung ermöglicht haben.

Ein besonderes Dankeschön gilt meinen Eltern, die mich im Laufe meiner Studienzeit immer ermutigten und mich unterstützten. Ein großes Danke gilt auch meinem Bruder, der mir bei der Auswertung meines Fragebogens mit Rat und Tat zur Seite stand und mich hier tatkräftig unterstützte.

Herzlich bedanken möchte ich mich zum Schluss auch noch bei meinem Freund Thomas, der meine Launen während des Schreibprozesses immer geduldig ertragen hat. Du hast mich immer ermutigt und mich zum Fertigschreiben dieser Masterarbeit bewegt.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
HAK	Handelsakademie
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
JIM	Jugend, Information, (Multi)Media
KJL	Kinder- und Jugendliteratur
NMS	Neue Mittelschule
PISA	Programme for International Student Assessment

Einleitung

Lesen ist etwas Alltägliches und aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Um unser schulisches, berufliches und privates Leben bestmöglich meistern zu können, ist es unabdingbar, eine gute Lesekompetenz aufzuweisen. Die Lesekompetenz gilt auch als eine Grundfertigkeit, die in verschiedenen Lebenssituationen über das gesamte Leben ihre Wichtigkeit behält. Die internationale Vergleichsstudie PISA liefert folgende Definition des Begriffs Lesekompetenz: „*Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.*“¹ Die Begriffsdefinition von Lesekompetenz bezieht sich auf den einzelnen Menschen, welchem durch das Lesen unterschiedliche Möglichkeiten in seinem Leben eröffnet werden. Zahlreiche Aspekte und Einflüsse tragen unbewusst dazu bei, wie die einzelnen Menschen zum Thema Lesen stehen. Das Interesse und die persönlichen Wertzuschreibungen zum Lesen entwickeln sich sehr unterschiedlich und werden vom Umfeld jedes einzelnen geprägt. Zu diesem Umfeld zählt nicht nur die Familie, sondern auch das weitere soziale Umfeld wie Freunde und Arbeitskollegen. Je nach den unterschiedlichen Erfahrungen und Zuschreibungen zum Lesen kann sich ein angenehmes Hobby oder eine Pflicht entwickeln. Doch Lesen ist nicht mehr nur in Büchern möglich, sondern auch in den neuen Medien. Es gibt die Möglichkeit auf mobilen (Touch-)Screens zu lesen, wo sich das Lesemedienmenü verselbstständigt. Weitere Veränderungen haben auch dahingehend stattgefunden, in der Art wie gelesen wird und wie sich die neue Leseart auf das tiefergehende Leseverständnis auswirkt. Mithilfe einer Metaanalyse wurde auch herausgefunden, dass das Leseverstehen auf Papier höher ist als auf einem Bildschirm.

Welchen Wert Jugendliche dem Lesen beimessen und wie viel Zeit sie damit verbringen, genauso wie viel Zeit sie mit neuen Medien verbringen und wie diese beiden Themen in Zusammenhang stehen, ist Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit. Auswertungen der PISA-Studien im Fach Deutsch und Ergebnisse der JIM-Studien stellen die Grundlage dieser Forschung dar.

¹ Böck, Margit: Gender&Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze 2007a, S. 32. online unter:
https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=21&pub=178
(07.04.2021)

Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die Einstellung Jugendlicher im Alter von 13 bis 16 Jahren dem Lesen gegenüber und die Rolle der neuen Medien in den Blick genommen. Grund für das Interesse an dieser Untersuchungsgruppe ist zum einen, da ich als Deutschlehrerin mit eben dieser Gruppe Jugendlicher zusammenarbeiten werde. Daher besteht ein Grundinteresse in der Wertzuschreibung zum Lesen und wie sie selbst diesem Thema gegenüber eingestellt sind. Andererseits spielen auch die neuen Medien im Leben der Jugendlichen eine große Rolle und sind aus deren Leben nicht mehr wegzudenken. Hier findet die Autorin interessant, wie sich die Jugendlichen gegenüber den neuen Medien äußern und welche Bedeutung sie diesen beimessen. Das Augenmerk bei der Untersuchung dieser Thematik wurde sowohl auf das private Leben der Jugendlichen als auch auf den schulischen Alltag jener gelegt.

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz?

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit?

Welchen Einfluss besitzen neue Medien auf die Lesemotivation der SchülerInnen?

Betreffend dieser Forschungsfragen wurden folgende sieben Hypothesen aufgestellt:

- Mädchen weisen eine höhere Lesekompetenz auf als Jungen.
- SchülerInnen, die über eine höhere Lesekompetenz verfügen, lesen häufiger.
- Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Mediennutzung.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz.
- Die Lesemotivation wird von der Lesesozialisation beeinflusst.
- SchülerInnen machen je nach Schulform unterschiedliche Erfahrungen mit den neuen Medien.
- Neue Medien im Deutschunterricht beeinflussen die Lesemotivation.

Die Beantwortung der Forschungsfrage sowie die Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen beruht methodisch auf der Basis von zwei Trägern. Einerseits erfolgte eine hermeneutische Auswertung des Forschungsstands. Hier sind die für diese Masterarbeit wichtigen Termini und Konzepte vorgestellt worden. Des Weiteren wurden aktuelle Studien wie etwa die JIM- Studie und die PISA-Studie behandelt, wobei sich die JIM-Studie eher mit den neuen Medien und die PISA-Studie mit dem Thema Lesen befasst.

Der zweite methodische Träger dieser Arbeit ist eine empirische Studie, im Rahmen derer 102 Jugendliche einen Fragebogen mit 27 Fragen ausfüllten. Die Jugendlichen besuchen unterschiedliche Schultypen im Bundesland Niederösterreich in den Bezirken Mistelbach und Gänserndorf. Die Schultypen umfassen die Mittelschule, das Gymnasium und die Handelsakademie. Vor Durchführungsbeginn musste die Genehmigung für die Befragung Jugendlicher bei der Bildungsdirektion Niederösterreich eingeholt werden. Hierzu musste ein Ansuchen gestellt werden, in dem das Vorhaben erläutert wurde.

Darstellung und Begründung des Aufbaus der Arbeit

Der erste, theoretische Teil dieser Masterarbeit dient zur Definition und Klärung von verschiedenen Begrifflichkeiten. Zunächst erfolgt eine Begriffsdefinition des Terminus *Lesekompetenz*, gefolgt von den Faktoren, welche jene beeinflussen. Ebenso wird ein möglicher Zusammenhang zwischen *Lesehäufigkeit*, *Lesefreude* und der *Lesekompetenz* beleuchtet. Weiters wird in einem kurzen Teil dieser Arbeit darauf eingegangen, wie eine gezielte Förderung der Lesekompetenz möglich ist. Einen bedeutenden Grundstein liefern hier Rosebrock und Nix. Der Schwerpunkt des nächsten Kapitels liegt auf der *Lesemotivation*. Hier erfolgt zuerst ebenfalls wieder eine Begriffsdefinition des Terminus und wird wieder gefolgt von möglichen Einflussfaktoren. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf das *Leseselbstkonzept* sowie *Lesefreude* und *Leseflow* eingegangen. Anschließend wird die Lesemotivation im Verlauf der Lesesozialisation thematisiert. Am Ende des Kapitels wird die Leseanimation im Deutschunterricht dargestellt. Das dritte Kapitel widmet sich den neuen Medien. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die *Mediennutzung* von Jugendlichen, die technische Ausstattung an Schulen und der Einsatz von neuen Medien im Deutschunterricht. Das vierte Kapitel bildet den Übergang zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil dieser Arbeit. Es soll das methodische Vorgehen konkret dargelegt und das Auswertungsverfahren beschrieben werden. Ziel des fünften

Kapitels ist es, die Ergebnisse der empirischen Studie mit Hilfe von Abbildungen darzustellen. Daran anschließend erfolgt die Verifizierung bzw. Falsifizierung der sieben Hypothesen. Die erlangten Ergebnisse werden im sechsten Kapitel dazu beitragen, die Forschungsfragen zu beantworten. Abschließend wird ein Resümee gezogen, Limitationen der Arbeit beleuchtet und ein Ausblick gegeben.

1. Lesekompetenz

1.1 Begriffsdefinition

Im ersten Kapitel werden zwei Lesekompetenzkonzepte vorgestellt – das der PISA-Studie und das Lesekompetenzkonzept im literarischen Sozialisationskontext. Weiters werden die Termini Lesefertigkeit und literarische Rezeptionskompetenz, welche im Zusammenhang mit Lesekompetenz häufig bedient werden, erläutert.

1.1.1 Das Konzept von Lesekompetenz in der PISA-Studie

Das der internationalen Bildungsvergleichsstudie PISA zugrunde liegende Konzept der Lesekompetenz wird nach Lang wie folgt definiert:

„Lesekompetenz bedeutet, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“²

Im Fokus der PISA-Studie findet sich der kognitive Prozess der Informationsaufnahme. Dieser Prozess ermöglicht es, mit den angegebenen Informationen im Text Aufgaben zu erledigen.³ Durch das Lesen von Texten eignen sich die LeserInnen Wissen an, erfassen Informationen und verarbeiten diese. Im Vordergrund befindet sich stets die Handlungsfähigkeit der LeserInnen.⁴

Bei den Texten, welche von PISA verwendet werden, werden hauptsächlich pragmatische Texte angewendet. Diese Texte können etwa Sachtexte, Gebrauchsinformationen und Anweisungen sein. Die Bedeutung eines Textes kann aus diesem selbst entnommen werden. In der PISA-Studie wird jedoch nicht das private Lesen, welches häufig mit fiktionalen Texten gleichgestellt wird, berücksichtigt: beispielhaft für Texte, die in der PISA-Studie nicht vorkommen, sind etwa literarische Texte, da hier ein Spielraum für Interpretationen offen bleibt und die Bedeutung des Textes erstmals konstruiert werden

² OECD: PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD-Publishing 2019, S. 28. online unter: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (23.09.2023)

³ vgl. Böck, Margit: Gender&Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze 2007a, S. 32. online unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=21&pub=178 (07.04.2021)

⁴ vgl. Saxalber-Tetter, Annemarie/Wintersteiner, Werner: PISA Lesen 2006: Die österreichischen Ergebnisse aus deutschdidaktischer Sicht. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam 2009, S. 65-66.

muss.⁵ Böck⁶ beschreibt drei Dimensionen der Lesekompetenz, die in den Textaufgaben der PISA-Studie berücksichtigt werden:

- Texttypen: kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte
- Leseprozesse: Informationen herausfiltern, grundlegendes Verständnis über den Inhalt des Textes entwickeln, Texte interpretieren, Textform und Inhalte evaluieren und reflektieren
- Situationen: Texte aus unterschiedlichen Lebensbereichen (Briefe, Handbücher, Biografien, offizielle Dokumente, Zeitungsartikel, ...) ⁷

Da sich bei der PISA-Studie der funktional-instrumentelle Nutzen des Lesens im Zentrum befindet, wird aufgrund der erhaltenen Daten durch die Studie häufig der Ausbau des Lesetrainings als Lesefördermaßnahme genannt. Die Komponenten der Emotionen und Motivation finden dagegen beinahe keine Beachtung. Aus diesem Grund wird dieses Konzept von Lese- und DeutschdidaktikerInnen oftmals kritisiert.⁸

1.1.2 Lesekompetenz im literarischen Sozialisationskontext

Unter dem Begriff Lesekompetenz verstehen Eggert und Garbe⁹ die

„Fähigkeit, größere „Textmengen“ durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen und dabei das Textverständnis zu sichern bzw. zu verbessern entsprechend dem Anspruchsniveau der Texte und der Leseabsichten.“¹⁰

Um die LeserInnen in geübt und ungeübt einordnen zu können, werden Abstufungen im Grad der Geübtheit vorgenommen.¹¹

Die anglo-amerikanische Forschung des Literacy-Konzepts definiert die Lesekompetenz als

„ein basales Kulturwerkzeug, das erforderlich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet.“¹²

⁵ vgl. ebd.

⁶ vgl. Böck, Margit: Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht. Salzburg: Universität Salzburg 2007b, S. 11

⁷ vgl. ebd.

⁸ vgl. ebd.

⁹ vgl. Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 2003, S. 9.

¹⁰ ebd.

¹¹ vgl. ebd.

¹² Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett/Klett und Balmer Verlag 2011, S. 21.

Anders als bei der PISA-Studie werden bei der Lesekompetenz im Sozialisationskontext neben kognitiven Merkmalen auch reflektiv-interaktive, emotionale und motivationale Aspekte berücksichtigt.¹³ Böck¹⁴ ist der Meinung, dass diese Aspekte ebenso wichtig oder gar noch wichtiger sind, da die LeserInnen nur dann lesen, wenn es für sie Sinn ergibt. Die Merkmale der Lesekompetenz werden von Hurrelmann¹⁵ in die Sparten Kognition, Motivation und Emotion sowie Reflexion und Anschlusskommunikation eingeteilt:

Kognition: Hier sind wesentliche kognitive Leistungen auf verschiedensten Ebenen enthalten. Von großer Bedeutung für den Leseprozess gelten die generelle Denkfähigkeit, das Vorwissen und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.¹⁶

Motivation und Emotion: Die motivationale Komponente bestimmt die Lesekompetenz wesentlich mit. Diese wiederum erfährt auch Einfluss durch vorangegangene Leseerfahrungen und soziale Kontexte. Leselust oder-unlust hängt sehr stark mit der Motivation zusammen.¹⁷

Reflexion und Anschlusskommunikation: Während des Lesens erfolgt allzeit eine Überprüfung des Gelesenen und eine Verbindung mit dem Vorwissen. Das Gelesene wird durch Anschlusskommunikation „in soziale Kontexte zurückgebunden“¹⁸ und mittels Gesprächen erfolgt eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion.¹⁹

Die Komponenten Emotion und Motivation sind sehr stark miteinander verflochten. Durch das Lesen können positive Gefühle ausgelöst werden. Das kann durch die Freude über neu Gelerntes, das Rekonstruieren anderer Welten oder die Identifikation mit Figuren entstehen. Zur Lesekompetenz zählen ebenfalls die Reflexion über das Gelesene und die nachfolgende Unterhaltung darüber. Denn das Gelesene beginnt für die LeserInnen erst dann Sinn zu machen, wenn es mit dem Vorwissen verknüpft wird.²⁰

Zu definieren gilt es ebenfalls noch die zwei Begriffe *literarische Rezeptionskompetenz* und *Lesefertigkeit*. In der literarischen Rezeptionskompetenz sind alle Kompetenzen

¹³ vgl. Böck (2007b): S. 36.

¹⁴ vgl. ebd. S. 37.

¹⁵ vgl. Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 277-279.

¹⁶ vgl. ebd. S. 277-278.

¹⁷ vgl. ebd. S. 278.

¹⁸ vgl. ebd. S. 278-279.

¹⁹ vgl. ebd. S. 279.

²⁰ vgl. Böck (2007b): S. 36.

zusammengefasst, durch welche dem Menschen die Möglichkeit gegeben wird, an literarischer Kultur zu partizipieren. In der Lesefertigkeit werden LeserInnen in Bezug auf die Beherrschung des Schriftsystems zwischen LeserInnen und Nicht-LeserInnen unterschieden.²¹

1.1.3 Lesekompetenz der österreichischen SchülerInnen

Die Lesekompetenz von SchülerInnen im Alter von 15-16 Jahren, also am Ende der Pflichtschulzeit, wird mithilfe von der internationalen Schülerleistungsstudie PISA 2018 erforscht. Das Ergebnis der PISA 2018-Studie war, dass 24% der SchülerInnen in Österreich aus der Altersgruppe 15-16 Jahren der Risikogruppe angehören. Lediglich rund 7% dieser Altersgruppe zählt zu den SpitzenschülerInnen und haben somit die höchste Kompetenzstufe erreicht.²² Unter dem Begriff RisikoschülerInnen sind jene SchülerInnen zu verstehen, die fähig sind, „*wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Textabschnitten zu erfassen*.“²³ Sie sind in der Kompetenzstufe 1 oder darunter einzustufen.²⁴ PISA ordnet SpitzenschülerInnen in die höchste Kompetenzstufe 5 und 6 ein. SchülerInnen, die in diese Kompetenzstufe eingeordnet werden, können mit längeren und abstrakten Texten umgehen, sie verstehen, interpretieren und mit ihnen weiterarbeiten.²⁵

1.2 Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen

1.2.1 Geschlecht und Lesekompetenz

Die PISA-Studie weist unverkennbare Unterschiede zwischen der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen auf. In den Studien absolvieren Mädchen die Prüfung besser als Jungen. Deutlich ist, dass der Unterschied bei den 15 – 16-jährigen SchülerInnen stärker vorhanden ist als bei den 10-jährigen. Noch eindeutiger werden die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen in beiden Altersgruppen bei fordernden Aufgabenstellungen wie „Interpretieren und Bewerten“.²⁶

²¹ vgl. Eggert/Garbe (2003): S. 9-10.

²² vgl. Breit, Simone: Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Schreiner, Claudia (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam 2007, S. 45.

²³ Suchan, Birgit/Höller, Iris/Walchner-Paschon, Christina: PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019, S. 45.

²⁴ vgl. ebd.

²⁵ vgl. ebd.

²⁶ vgl. ebd.

1.2.2 Migrationshintergrund und Lesekompetenz

In den internationalen Vergleichsstudien schließen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die erste und auch die zweite Generation, deutlich schlechter ab als heimische Jugendliche. Österreich liegt im Vergleich zu den anderen 26 OECD-/EU-Ländern im Bereich der Lesekompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im unteren Drittel. Die Lesekompetenz der SchülerInnen der ersten Generation unterscheidet sich deutlich von jenen der zweiten Generation. SchülerInnen, deren Geburtsort in Österreich liegt (zweite Generation), weisen eine höhere Lesekompetenz auf als jene, die in einem anderen Land geboren wurden und erst später nach Österreich kamen (erste Generation).²⁷

1.2.3 Sozioökonomischer Status und Lesekompetenz

Der Faktor Migrationshintergrund ist nicht allein ausschlaggebend für die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien. Einen viel stärkeren Einfluss darauf haben der sozioökonomische Status der Eltern sowie die Beschäftigung und die Bildung dieser.²⁸ „Kinder aus bildungsnahen Familien lesen besser und häufiger als Kinder aus lesefernen Umwelten.“²⁹ Schmich³⁰ stellt fest, dass schlechtere Schulleistungen von jenen SchülerInnen erbracht werden, deren Eltern eine niedrige Schulausbildung, beispielsweise einen Pflichtschulabschluss aufweisen. Bei SchülerInnen mit besseren Schulleistungen haben die Eltern auch eine höherwertige Schulausbildung genossen. Kinder und Jugendliche mit Eltern mit niedriger Schulausbildung gehören 2,4 Mal wahrscheinlicher zur Risikogruppe Lesen als jene Kinder mit einem guten sozioökonomischen Status der Eltern.³¹ Bacher³² ist der Ansicht, dass Eltern mit Migrationshintergrund durchschnittlich einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen und die Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt eher schlecht verläuft, weswegen viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Kategorie Lesen zur Risikogruppe gehören.

²⁷ vgl. ebd., S. 77.

²⁸ vgl. ebd., S. 78.

²⁹ Fenkart, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 37(1) 2013, S. 18.

³⁰ vgl. Schmich (2009): 111-110.

³¹ vgl. Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009, S. 98.

³² vgl. ebd. S. 98.

1.2.4 Auswirkungen der Lesekompetenz auf das Lesen selbst

PIRLS 2006 zeigt auf, dass zwischen der Lesekompetenz und dem literarischen Lesen ein positiver Zusammenhang herrscht. SchülerInnen, die der Spitzengruppe angehören, lesen im Vergleich zu SchülerInnen, die der Risikogruppe angehören, doppelt so oft (beinahe) täglich Romane und Geschichten: Je höher die Lesekompetenz ist, desto öfter greifen die SchülerInnen zu Lesematerialien wie etwa literarischen Texten, Magazinen und Zeitschriften. Schüler der Risikogruppe bedienen sich hingegen eher an Sachliteratur, Texte aus dem Internet und Teletexten.³³

Für SpitzenschülerInnen steht die tätigkeitsbezogene Anregung im Vordergrund sowie der Informationsgewinn. Schwache LeserInnen hingegen lesen beinahe nie aus Freude. Diese Kinder und Jugendlichen sehen im Lesen einen praktischen Nutzen und wählen somit eher Informationstexte und Sachtexte anstatt literarischer Texte. Dies lässt sich damit begründen, dass Sachtexte und deren Inhalte sowie Textstrukturen besser strukturiert und daher übersichtlicher sind. Gute LeserInnen hingegen nehmen das Lesen als eine lustvolle Tätigkeit wahr und lesen häufiger literarische Texte.³⁴

1.2.5 Lesekompetenz als Basisqualifikation zur Mediennutzung

Laut Schreiber und Rupp ist die Lesekompetenz durch die mediale Entwicklung keineswegs unnötig geworden. Ganz im Gegenteil: Die Lesekompetenz wird als Grundlage für den Umgang mit digitalen Medien betrachtet. Gute LeserInnen, so Bertschi-Kaufmann und Härvelid, kommen mit anderen Medien besser zurecht. Aus diesem Grund kann laut Falschlehner die Lesekompetenz als Basisqualifikation zur Mediennutzung gehandelt werden,³⁵ „unter anderem deshalb, weil Lesende darin geübt sind, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, sich Informationen zu merken, diese zu vernetzen oder auch selektiv zu erfassen“.³⁶ In der PISA Studie Plus 2000 wurde die Verknüpfung zwischen der Nutzung

³³ vgl. Bergmüller, Silvia/Böck, Margit: Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009a, S. 107-109.

³⁴ vgl. ebd.

³⁵ vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea/Härvelid, Frederic: Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderung in neuen Medienumgebungen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz. Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett/Klett und Balmer Verlag 2011, S. 47.

³⁶ ebd. S. 47.

eines Computers und des Internets und dem Lesekönnen untersucht.³⁷ Es bestätigte sich, „dass SchülerInnen mit (einer) höheren Lese-Kompetenz Computer und Internet [...] insgesamt häufiger privat nutzen“.³⁸ Der Computer wird von guten LeserInnen für das Verfassen von Texten verwendet, wohingegen bei schwächeren LeserInnen der Computer für Grammatik- und Rechtsschreibübungen benutzt wird. Bei der Verwendung des Internets ist eine Basislesekompetenz notwendig. Aus diesem Grund erfreuen sich zum Beispiel das Verwenden von Suchmaschinen und das Chatten mit FreundInnen bei besseren LeserInnen einer größeren Beliebtheit als bei schwächeren LeserInnen.³⁹

1.3 Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz

Bei Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz handelt es sich laut Böck⁴⁰ um Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Lesekompetenz verbessert sich durch regelmäßiges Lesen. Die Lesemotivation wird durch eine höhere Lesekompetenz positiv beeinflusst, da die SchülerInnen mit weniger Mühe und schnellerem Tempo lesen können.⁴¹ Fenkhardt⁴² fasst es folgendermaßen zusammen:

„Wer gut lesen kann, liest im Allgemeinen häufig und gerne. Wer viel liest, liest im Allgemeinen gut und kann lesen, was interessant und altersgemäß ist oder was man gerade gelesen haben muss, um mitreden zu können.“

Ein möglicher Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Lesekompetenz wurde auch von PISA 2000 untersucht. Böck und Wallner-Paschon⁴³ veröffentlichten dazu: „Je höher die Buchleseintensität der Schüler/innen, umso besser sind ihre durchschnittlichen Leseleistungen.“

Fenkart⁴⁴ vertritt die Ansicht, dass sich Lesekompetenz und Lesemotivation abhängig vom Erfolg spiralförmig aufwärts oder abwärts bewegen. Die Lesemotivation und das Interesse zum Lesen erfahren mit der Lesekompetenz einen Aufschwung, während die Lesemotivation und Lesehäufigkeit aufgrund von schlechten Leseerfahrungen einen Abschwung verzeichnen.

³⁷ vgl. Reiter, Claudia: Lese-Kompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günther (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag 2002, S. 77.

³⁸ ebd., S. 79.

³⁹ vgl. ebd. S. 80.

⁴⁰ vgl. Böck (2007a): S. 32.

⁴¹ vgl. ebd. S. 33.

⁴² Fenkart (2013): S. 19.

⁴³ Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina: Buchlesen und Lese-Kompetenz. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günther (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag 2002a, S. 15.

⁴⁴ vgl. Fenkart (2013): S. 19.

Weiteres befinden sich Lesekompetenz und Leseverhalten in einem starken Bündnis mit der Schreibpraxis von SchülerInnen.⁴⁵ Böck⁴⁶ fasst: *„Wer Schreiben häufig in den Alltag integriert, sei es zur Kommunikation, zur individuellen Reflexion oder für schulische Zwecke, verfügt auch über ein vielfältiges Leserepertoire.“*

1.4 Förderung der Lesekompetenz

Rosebrock und Nix⁴⁷ halten fest, dass SchülerInnen in der Sekundarstufe teilweise nicht fähig sind, Texte sinnerfassend und flüssig zu lesen, da ihnen schon die Basis des Lesens fehlt:

„Sie müssen viele Wörter noch mühsam erlesen, wodurch sich ihre Lektüre nur langsam, zögerlich und mit sichtbarer Mühe vollzieht; sie verlesen sich oft; sie lesen weitgehend ohne sinnvolle Betonung in einer typischen monotonen und stockenden Wort-für-Wort-Lektüre.“⁴⁸

Hier eignen sich das Lautleseverfahren und das Vielleseverfahren, um dies zu ändern.

1.4.1 Lautleseverfahren

Lautleseverfahren können zur Förderung von Lesekompetenz verwendet werden. Bei diesem Verfahren werden Textausschnitte oder ganze Texte laut gelesen oder vorgelesen. Dadurch werden Wörter besser erkannt, die Herstellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sätzen und die Verbindung von Wortfolgen im Satzgefüge wird verbessert. Es erfolgt eine Förderung der hierarchieniedrigen Prozesse des Lesens und ein Training der Leseflüssigkeit. Lautleseverfahren beeinflussen auch indirekt das Leseverständnis der SchülerInnen, da flüssig lesende SchülerInnen ihre Konzentration eher auf einzelne Wörter und auf Textinhalte legen können. Dies hat wiederum einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation.⁴⁹

Aufgrund des Vorlesens von Textausschnitten oder ganzen Texten erfolgt ein Training der Lesefähigkeit im hierarchieniedrigen Bereich. Es werden zwei Formen von Lautleseverfahren unterschieden: das wiederholte Lautlesen und das begleitende Lautlesen.⁵⁰

⁴⁵ vgl. ebd. S. 21.

⁴⁶ vgl. Böck (2012): S. 43, zit. Nach Fenkart (2013): S. 19-20.

⁴⁷ vgl. Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 27-29.

⁴⁸ ebd. S. 28.

⁴⁹ vgl. ebd. S. 27.

⁵⁰ vgl. ebd. S. 36.

- Wiederholtes Lautlesen: Bei dieser Form geht es darum, dass SchülerInnen ihren TutorInnen einen kurzen mittelschweren Text so lange vorlesen, bis sie ihn ohne Fehler lesen können. Durch das mehrmalige Lesen desselben Textes erfolgt eine Einprägung von Buchstaben- und Wortkombinationen und die SchülerInnen lernen den Text betont zu lesen und gewisse Textsignale zu erkennen. Beim wiederholten Lautlesen ist es wichtig, dass die Situation so gestaltet wird, um Langeweile unter den SchülerInnen zu vermeiden.⁵¹
- Begleitendes Lautlesen: Hierbei geht es darum, dass leseschwächere SchülerInnen von besseren LeserInnen lernen sollen. Lesestärkere und leseschwächere SchülerInnen bilden Paare und es folgt ein gegenseitiges Vorlesen oder ein gemeinsames Lesen im Chor.⁵²

1.4.2 Vielleseverfahren

„Unter dem Begriff ‚Vielleseverfahren‘ werden solche Verfahren der Lesedidaktik zusammengefasst, bei denen sogenannte freie Lesezeiten als feste Termine im Unterrichtsgeschehen verankert werden.“⁵³

In dieser freien Lesezeit können die SchülerInnen Kinder- und Jugendliteratur lesen, für die sie sich selbst entschieden haben. Bücher, die in diesen Lesezeiten von den SchülerInnen gelesen werden, werden nicht in den Regelunterricht miteinbezogen. Diese freie Zeit zum Lesen wird als Selbstzweck gesehen, da sich erhofft wird, dass das Lesen einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz ausübt. Das Ziel des Vielleseverfahrens ist es, dass sich die SchülerInnen zum Lesen motivieren sollen und infolgedessen auch die Lesekompetenz verbessert. Die SchülerInnen sind dazu verpflichtet an den Lesezeiten, welche im Unterricht stattfinden, teilzunehmen.⁵⁴

Die Förderung von buch- und bildungsfernen SchülerInnen, welche Lesen als Anstrengung empfinden, ist die Aufgabe des Vielleseverfahrens. Um diese SchülerInnen zum Lesen zu bewegen, sollen ihnen auf diese Art interessante Themengebiete eröffnet werden.⁵⁵

Jedoch können nicht nur leseschwache SchülerInnen vom Vielleseverfahren profitieren, sondern auch lesestarke SchülerInnen können daraus einen Nutzen ziehen. Ihre Lesekompetenz ist auf einem höheren Niveau, weswegen sie auch über eine höhere

⁵¹ vgl. ebd. S. 36-38.

⁵² vgl. ebd. S. 39.

⁵³ Rosebrock/Nix (2012): S. 57.

⁵⁴ vgl. ebd. S. 57.

⁵⁵ vgl. ebd.

Lesemotivation verfügen. Durch die freien Lesezeiten können lesestärkere SchülerInnen neue, für sie interessante Bücher kennenlernen und dadurch auch über ihre Interessen im Unterricht berichten.⁵⁶

⁵⁶ vgl. ebd. S. 57-60.

2. Lesemotivation

2.1 Begriffsdefinition

Böck⁵⁷ beschreibt die Lesemotivation als einen weit gefassten Begriff, zu dem auch die Freude am Lesen zählt. Graf gibt die Definition für Lesemotivation wie folgt wieder: „*Lesemotivation bezeichnet als Summe wirksamer Lesemotive die Bereitschaft, eine Lesehandlung aufzunehmen und durchzuhalten.*“⁵⁸ Die Lesemotivation hat zum Ziel, Lesesituationen so aufzubauen, dass die SchülerInnen trotz der Anstrengung des Lesens dies gerne verüben, da sie es als lehrreich verspüren.⁵⁹

In der Lesemotivationsforschung lässt sich Lesemotivation in extrinsische und intrinsische Lesemotivation unterscheiden:⁶⁰

- Extrinsische Lesemotivation: Bei dieser Form der Lesemotivation liegen die Beweggründe für das Lesen nicht in der Tätigkeit des Lesens selbst. Motivation zum Lesen geht von den Folgen der Handlung aus – es erfolgt ein Anstreben positiver Folgen und eine Vermeidung negativer. Ein Beispiel für extrinsische Motivation ist das Lesen von Sachbüchern, um in der Schule gute Noten zu schreiben.⁶¹
- Intrinsische Lesemotivation: Bei dieser Motivationsform wird das Lesen als etwas Befriedigendes und Belohnendes wahrgenommen. Intrinsische Motivation entsteht durch Interesse an einem Thema oder weil das Lesen selbst als bereichernd erkannt wird. Im Gegensatz zur extrinsischen Lesemotivation findet intrinsische Lesemotivation bei erzählender Literatur statt.⁶² Die Bedeutung der intrinsischen Lesemotivation zeigt sich auch durch den sozioökonomischen Status der SchülerInnen. Lernende mit einer hohen intrinsischen Lesemotivation, die aber aus niedrigen sozialen Schichten stammen, weisen eine bessere Lesekompetenz auf als SchülerInnen mit einer schwachen Lesemotivation, die aus einer sozial höheren

⁵⁷ vgl. Böck (2007a): S. 8.

⁵⁸ Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 13.

⁵⁹ vgl. Böck (2007a): S. 8.

⁶⁰ vgl. Möller, Jens/Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 102-103.

⁶¹ vgl. ebd.

⁶² vgl. ebd.

Familie kommen.⁶³ Durch die intrinsische Motivation wird von den Kindern und Jugendlichen mehr gelesen. Dies wirkt sich positiv auf die Geschwindigkeit und Flüssigkeit beim Lesen, die Leseeffektivität und auf das Textverstehen aus. Auch der Leseprozess wird automatisiert.⁶⁴

Graf⁶⁵ ist der Ansicht, dass die Differenzierung in intrinsische und extrinsische Lesemotivation eine Aussagekraft für die Unterscheidung in freiwillige Privatlektüre und Pflichtlektüre aufweist.

2.1.1 Einflussfaktoren der Lesemotivation

Der kulturelle sowie auch der sozioökonomische Hintergrund, in dem Lernende aufwachsen, nimmt einen großen Einfluss auf die Lesemotivation. Die Lesemotivation der SchülerInnen wird grundlegend von Leseerfahrungen in den Lesesozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peer-Group aus der Vergangenheit und Gegenwart und durch schulische Leistungsrückmeldungen gelenkt.⁶⁶

In der Regel treten keine Motivationsprobleme auf, wenn ein Kind motiviert ist, Geschichten allein lesen zu können. Die Lesemotivation wird auch langfristig dadurch gesichert, wenn Kindern vorgelesen wird.⁶⁷

Philipp kam in seiner PEER-Studie zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen, welche auf höhere Schulen gehen, mehr Begeisterung beim Lesen verspüren als SchülerInnen von niedrigeren Schulen. Viellesende Eltern und Freude am Deutschunterricht wirken sich ebenfalls positiv auf die Lesemotivation aus.⁶⁸

⁶³ vgl. Daubert, Hannelore: Moderne Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Franz, Kurt/Pecher, Claudia Maria (Hg.): Bücherwege. Vom Verlag zum Leser. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009, S. 82.

⁶⁴ vgl. ebd. S. 83

⁶⁵ vgl. Graf (2007): S. 13.

⁶⁶ vgl. Rosebrock/Nix (2012): S. 95-96.

⁶⁷ vgl. Graf (2007): S. 36-37.

⁶⁸ vgl. ebd.

2.2 Leseselbstkonzept

Das Leseselbstkonzept befindet sich in einem engen Zusammenhang mit der Lesemotivation. Unter dem Leseselbstkonzept ist eine Art Gedächtnisstruktur zu verstehen, die Einzelheiten über etwa Abneigungen und Vorlieben einer Person enthält. Weiteres ist die Selbsteinschätzung von SchülerInnen im Bereich des Lesens enthalten.⁶⁹

Das Leseselbstkonzept wird entscheidend durch das Vergleichen der eigenen Leistungen mit den Leistungen von MitschülerInnen beeinflusst. Hier kann zwischen zwei Vergleichsrichtungen differenziert werden – dem Aufwärtsvergleich und dem Abwärtsvergleich. Beim Aufwärtsvergleich erfolgt ein Vergleichen mit leistungstärkeren MitschülerInnen. Beim Abwärtsvergleich vergleichen die SchülerInnen ihre Leistungen mit eher leistungsschwächeren MitschülerInnen. Dadurch wird das eigene Selbstkonzept geschützt und gesteigert.⁷⁰

Die Leseselbstkonzeptforschung kam zu dem Ergebnis, dass die Aufbringung von Anstrengung und Zeit, die Bereitwilligkeit, sich auf das Lesen einzulassen und das Engagement am Lesen selbst, unter dem Einfluss des Leseselbstkonzepts stehen.⁷¹ Das Leseselbstkonzept weist eine große Bedeutung auf, weil „*Fähigkeitskonzepte nachhaltig künftiges Erleben und Verhalten von Personen beeinflussen*“.⁷² Obwohl die Lesemotivation bei SchülerInnen aktuell hoch ist, ist es trotzdem der Fall, dass sich Kinder und Jugendliche oft gegen Bücher entscheiden, da das Selbstkonzept als NichtleserInnen eine starke Ausprägung aufweist.⁷³

Die Ergebnisse der Studie PIRLS 2006⁷⁴ bezüglich des Leseselbstkonzepts der SchülerInnen besagen, dass Mädchen über ein höheres Leseselbstkonzept verfügen als Jungen. Wie den Erwartungen entsprechend herrscht ein großer Zusammenhang zwischen Leseselbstkonzept und Lesekompetenz.⁷⁵

⁶⁹ vgl. Wallner-Paschon, Christina/Schneider, Petra: Merkmale der Lesemotivation. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009b, S. 147-148.

⁷⁰ vgl. Möller/Schiefele (2004): S. 113.

⁷¹ vgl. Wallner-Paschon/Schneider (2009b): S. 148.

⁷² Rosebrock/Nix (2012): S. 97.

⁷³ vgl. ebd. S. 98.

⁷⁴ vgl. Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia: PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009.

⁷⁵ vgl. Wallner-Paschon/Schneider (2009b): S. 149.

2.3 Lesefreude und Leseflow

Werden die Bedürfnisse einer Person durch Lesen befriedigt, so wird von einem Gefühl von Lesefreude oder Leseglück gesprochen.⁷⁶ Graf⁷⁷ zufolge sieht ein zufriedenstellendes kindliches Leseerlebnis wie folgt aus: Ein besonderes Erlebnis, welches sich vom Alltagsleben hervorhebt. Für Kinder ist Lesen identifikatorische Kommunikation, wodurch sie Ort und Zeit vergessen und in eine andere Welt gelangen. Das Lesen erfährt eine Prägung von intensiven Emotionen und Empfindungen. Dadurch wird ein Zufriedenheitsgefühl freigesetzt. Durch die subjektive Beteiligung der Kinder am Lesen werden Glücksgefühle entwickelt.⁷⁸ Sie gelangen in den allgemein so bezeichneten Leseflow.⁷⁹

Flow wird von Schönbaß⁸⁰ wie folgt definiert:

„Flow, ins Deutsche mit ‚strömen‘ oder ‚dahinfließen‘ übersetzbar, bezeichnet [...] das Eintauchen in einen Strom, sozusagen in einen Erlebnisstrom, von dem man voll und ganz mitgerissen wird.“

Flow wird unter allen geistigen Aktivitäten am häufigsten durch Lesen ausgelöst, da die Gedanken auch nach dem Lesen eine Beschäftigung haben.⁸¹

Die Erreichung von Lesefreude gelingt dann, wenn den SchülerInnen Platz für Identifikation und Fantasie gegeben wird. Strategietraining ist hierfür nicht geeignet.⁸² Graf⁸³ zufolge muss Leselust in sozialer Umgebung eingeübt und erlernt werden.

Die Lesefreude nimmt bei Fürst, Helbig und Schmitt⁸⁴ eine große Bedeutung beim kindlichen Lesen ein. Bei Böck und Wallner-Paschon⁸⁵ wird Lesefreude als Grundlage dafür gesehen, dass Kinder und darauffolgend Erwachsene Bücher lesen und sich nicht ausschließlich den digitalen Medien zuwenden. Bei kindlichen LeserInnen ist die Aufmachung des Leseortes von besonderer Bedeutung für die Entstehung von Lesefreude.

⁷⁶ vgl. Schönbaß, Doris: Lesen oder Nichtlesen – das ist heute die Frage. Eine empirische Studie zur Lesefreude von 10- und 14-Jährigen. In: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hg.): Lesen. Heute. Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2010a, S. 149.

⁷⁷ vgl. Graf (2007): S. 58-59.

⁷⁸ vgl. ebd.

⁷⁹ vgl. Schönbaß, Doris: Lesen in der Krise? Der Stellenwert des Bücherlesens, mit einer empirischen Studie über das Leseverhalten von über 1000 zehn- und vierzehnjährigen SchülerInnen in Oberösterreich. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz/Akademischer Verlag Stuttgart 2010b, S. 90.

⁸⁰ ebd. S. 78.

⁸¹ vgl. ebd. S. 79-87.

⁸² vgl. Daubert (2009): S. 82.

⁸³ vgl. Graf (2007): S. 74.

⁸⁴ vgl. Fürst, Iris Andrea/Helbig, Elke/Schmitt, Vera: Kinder- und Jugendliteratur. Neusäß: Kieser Verlag GmbH 2000, S. 128.

⁸⁵ vgl. Böck/Wallner-Paschon (2002a): S. 13.

Diese Orte sollen besonders ruhig und bequem sein, um ein ungestörtes Lesen zu ermöglichen. Meist weist es einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation auf, wenn Kinder ihre Orte zum Lesen selbst erschaffen können.⁸⁶

Für die Entwicklung von Lesefreude ist für Schönbaß⁸⁷ das freiwillige Lesen von banalen E-Mails und Websites nützlicher als das Lesen angesehener ‚Klassiker‘ unter Zwang:

„Wer nur mehr aus rationalen Beweggründen, nicht aber aus dem inneren, emotionalen Antrieb heraus liest, wird kaum je in den Genuss von Lesefreude oder gar den Zustand von Leseflow gelangen.“⁸⁸

2.4 Lesemotivation im Verlauf der Lesesozialisation

Lesemotivation muss von Zeit zu Zeit wiederhergestellt und gefestigt werden, vor allem in heiklen Phasen wie der Kindheit und der Pubertät.⁸⁹

Der Aufbau von Lesemotivation basiert auf der Vorbildwirkung der lesenden Eltern im Elternhaus, dem Vorlesen und dem Familienklima, welches dem Lesen gegenüber aufgeschlossen ist.⁹⁰

Im Verlauf der Lesesozialisation kommen mit dem Eintritt in die Schule die ersten Spannungsmomente auf, da nach der ‚primären literarischen Sozialisation‘, die hauptsächlich innerhalb der Familie erfolgt, die ersten Lesetechniken erlernt werden. Diese Spannungsmomente erscheinen, da sich SchülerInnen im Lese- und Schreibunterricht noch einmal mit leichtesten Sätzen und Wörtern befassen müssen, obwohl sie sich bereits literarische und narrative Rezeptionskompetenzen angeeignet haben.⁹¹ Die Zunahme der literarischen Kompetenz und somit auch die anspruchsvolleren ästhetischen Erwartungen der Kinder können ein Mitgrund für den Motivationsrückgang am Ende der Kindheit sein. Die immer kehrende Wiederholung von Aufbau und Struktur von Kinderbüchern werden zunehmend uninteressant.⁹² Die Zerstörung der Lesemotivation droht, wenn den Kindern in dieser Phase kein ihrem sprachlichen, emotionalen und intellektuellen Niveau passender Lesestoff geboten wird.⁹³

⁸⁶ vgl. Fürst/Helbig/Schmitt (2000): S. 128.

⁸⁷ vgl. Schönbaß (2010b): S. 106.

⁸⁸ ebd. S. 23.

⁸⁹ vgl. Graf (2007): S. 78.

⁹⁰ vgl. Daubert (2009): S. 83.

⁹¹ vgl. Kaufmann, Eva: Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät. Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2015, S. 27.

⁹² vgl. Graf (2007): S. 73.

⁹³ vgl. Daubert (2009): S. 83.

Laut Daubert⁹⁴ kann diese erste Lesekrise durch die Weiterführung der Vorlesepraxis und der Anbietung von authentischen Kinderbüchern für die SchülerInnen überstanden werden, da das selbstständige Lesen eines gesamten Buches ein Erfolgserlebnis für die Kinder darstellt und dadurch positiv zur Lesemotivation beiträgt.

Abseits der Lesekrisen kann auch eine Hochphase der Lesemotivation verzeichnet werden: Im Alter von neun bis zwölf Jahren findet bei vielen SchülerInnen eine Viellesephase statt, in der sehr gerne zu unterhaltender Kinderliteratur gegriffen wird.⁹⁵ In der Phase sind Kinder an einem Punkt angekommen, an dem sie sich beim Lesen nicht mehr zu sehr anstrengen brauchen, da sich die Decodierfähigkeit und das Textverständnis auf einem guten Level befinden.⁹⁶

Die Lesehäufigkeit und Lesefreude werden im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren weniger – vor allem bei Jungen.⁹⁷ Dieser Abnahmeprozess erfolgt nicht abrupt, sondern im Laufe dieser Jahre. Aus diesem Grund beschreibt die ‚Lesekrise‘ den Wandel im Leseverhalten und die Haltung zum Lesen an sich und nicht die Zeitspanne.⁹⁸ Die ‚Lesekrise‘ trifft auch jene Jugendliche, die eine enge Bindung mit Büchern aufweisen.⁹⁹ Fenkart¹⁰⁰ zählt mehrere Gründe für die Krise auf, welche unter Graf¹⁰¹ die Bezeichnung „literarische Pubertät“ trägt: Verlust an Themen, zu geringe Leseförderung, neue Freizeitinteressen, Wechsel der verwendeten Medien, außerhalb des Deutschunterrichts findet nur wenig bis gar keine geleitete Lese- und Medienerziehung statt, zu geringe Leseförderung, nichtvorhandene Unterstützung oder Vorbilder beim Lesen. Laut Fenkart¹⁰² steuern all diese genannten Gründe zur Lesekrise in der Pubertät bei.

Jugendliche haben nun Interessen entwickelt, welche eine höhere Priorität aufweisen wie Lesen. Dadurch gelangt der Lesemodus an eine Grenze, da bislang gelesene Themen kein Interesse mehr erwecken.¹⁰³ Die Jugendlichen können sich noch nicht oder nicht mehr in der verfügbaren Literatur erkennen.¹⁰⁴ Jugendliche geraten in eine „Diskrepanz zwischen

⁹⁴ vgl. ebd.

⁹⁵ vgl. ebd. S. 84.

⁹⁶ vgl. Daubert, Hannelore: Lesepubertät. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 32(2) 2006, S. 11.

⁹⁷ vgl. Weinkauff, Gina/Glasenapp, Gabriele von: Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2010, S. 227.

⁹⁸ vgl. Kaufmann (2015): S. 29

⁹⁹ vgl. Garbe (2010): S. 205.

¹⁰⁰ vgl. Fenkart (2013): S. 17.

¹⁰¹ vgl. Graf (2007): S. 87.

¹⁰² vgl. Fenkart (2010): S. 17.

¹⁰³ vgl. Garbe (2010): S. 205.

¹⁰⁴ vgl. Daubert (2009): S. 85.

der Struktur der Kinderlektüre und der veränderten Struktur der jugendlichen Realitätswahrnehmung und -verarbeitung.“¹⁰⁵ Zur Unterhaltung tauschen Jugendliche in dieser Zeitspanne Bücher gegen verschiedene Bildschirmmedien.¹⁰⁶ Häufig wird den Schulen die Verantwortung für die Lesemotivation zugeschrieben und in Folge diese auch für die Verminderung der Lesemotivation belangt.¹⁰⁷ Verantwortlich dafür seien „*eine überwiegend am traditionellen Kanon orientierte Lektüreauswahl und die Beschränkung methodischer Verfahren zur Texterschließung auf kognitiv-analytische Verfahren der Textanalyse (,Zerreden‘ der Texte)*“.¹⁰⁸

Durch die Lesekrise wird eine große didaktische Herausforderung geschaffen.¹⁰⁹ Die Lesekrise kann einen Stopp in der Leseentwicklung herbeiführen oder die einstige Leseart verändert sich.¹¹⁰ Von einem Erfolg kann bei der literarischen Pubertät gesprochen werden, wenn es zu einer Fortsetzung der Leselust im Erwachsenenalter kommt und die Lesekompetenz zeitgleich weiter wächst.¹¹¹ Einen bedeutenden Einfluss auf das Überstehen der Lesekrisen haben Außenstehende wie die Peer-Group, die Schule oder die Eltern und können auch zu neuer Lesemotivation verhelfen.¹¹² Graf¹¹³ nennt diesen Prozess „sekundäre literarische Initiation“.

2.5 Förderung der Lesemotivation

Beim Bücherlesen kommen ab und zu Motivationsprobleme auf, welche hingegen beim Fernsehen nicht auftreten. Ausschlaggebend dafür ist oft die Lesefertigkeit, da erst ab einem bestimmten Kompetenzniveau der Genuss des Lesens erreicht wird und so in die Geschichte eingetaucht werden kann.¹¹⁴

Mit Unterstützung von Methoden, die zum Lesen anregen, kann die Leselust und Lesemotivation von SchülerInnen erhöht werden. Animierende Verfahren können beispielsweise das Lesen aktueller Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sein oder

¹⁰⁵ Graf (2007): S. 77.

¹⁰⁶ vgl. Böck, Margit: Buchlesen im Medienumfeld in Österreich: Aktuelle Befunde und ein Ausblick auf die künftige Forschung. In: Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002, S. 36.

¹⁰⁷ vgl. Daubert (2009): S. 85.

¹⁰⁸ vgl. ebd.

¹⁰⁹ vgl. Daubert (2006): S. 12.

¹¹⁰ vgl. Garbe (2010): S. 205.

¹¹¹ vgl. Graf (2007): S. 87.

¹¹² vgl. Kaufmann (2015): S. 22.

¹¹³ vgl. Graf (2007): S. 76.

¹¹⁴ vgl. Graf, Werner: Literarische Sozialisation. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2006, S. 53.

unterschiedliche Leseevents.¹¹⁵ Des Weiteren sollen leseanimierende Verfahren „habituelle Einstellungen und Praktiken zum Lesen bei den Kindern und Jugendlichen auszubilden.“, unterstützen.¹¹⁶ Der Schule ist es so möglich, familiäre Sozialisationsprozesse zu fördern oder diese im Idealfall auszugleichen.¹¹⁷

Leseanimierende Verfahren passen für SchülerInnen, die für ihre Altersgruppe entsprechende Texte leicht lesen können, aber die Motivation nicht vorhanden ist. Kinder, die schon eine beständige Lesepraxis in ihrem Leben etabliert haben, können mit Unterstützung leseanimierender Verfahren soziale Umgangsformen und neue Lesestoffe mittels Literatur erfahren. Auf diese Zielgruppe können diese Projekte motivationsgebend wirken. Jedoch Kinder mit einer unbeständigen Lesepraxis würden dadurch Überforderung erfahren. Eine stärkere Demotivation können Kinder mit lesetechnischen Schwierigkeiten spüren.¹¹⁸ Laut Rosebrock und Nix¹¹⁹ sollte bei diesen SchülerInnen zuerst das Vielleseverfahren (vgl. Kapitel 1.4.2 Vielleseverfahren) Anwendung finden, denn hierbei handelt es sich um eine schrittweise Einführung in die Buchwelt durch Lehrpersonen.

Um sich für ein leseanimierendes Verfahren zu entscheiden, ist die Orientierung an der SchülerInnengruppe besonders bedeutend, da nicht für alle SchülerInnen dieselben leseanimierenden Methoden passend sind.¹²⁰

Das Fördern von Lesemotivation kann auf vier Stufen erfolgen: der Deutschunterricht an sich, aber auch alle anderen Fächer, die Schulöffentlichkeit und Institutionen des literarischen Lesens, beispielsweise AutorInnen und Bibliotheken können zur Förderung von Lesemotivation beitragen.¹²¹

2.5.1 Leseanimation im Deutschunterricht

Der Deutschunterricht ist eine traditionelle Instanz der Leseförderung. Rosebrock und Nix¹²² sagen, dass „eine Förderung des Lesens – bezogen auf alle Dimensionen von Lesekompetenz – ohne den animierenden Charakter einer kulturell bedeutsamen Atmosphäre“ nicht zu den SchülerInnen durchdringen wird. Um einen Aufbau der Lesemotivation und eine Stabilisierung der persönlichen Lesegewohnheiten und -

¹¹⁵ vgl. Rosebrock/Nix (2012): S. 92.

¹¹⁶ ebd.

¹¹⁷ vgl. ebd.

¹¹⁸ vgl. ebd. S. 93-94.

¹¹⁹ vgl. Rosebrock/Nix (2012): S. 94.

¹²⁰ vgl. ebd. S. 98.

¹²¹ vgl. ebd. S. 105.

¹²² vgl. ebd. S. 99.

interessen zu erreichen und so auch Lesefreude auszulösen, wurde eine Menge an leseanimierenden Verfahren erarbeitet.

Leseanimierende Verfahren für den Deutschunterricht werden in zwei Teile gegliedert: auf der einen Seite soll die Leseumgebung bestmöglich vertraut gestaltet oder eine Rahmenhandlung veranlasst werden. Auf der anderen Seite soll das Leseinteresse bei den SchülerInnen ebenfalls außerhalb des Unterrichts angeregt werden.

Die Rolle der Lehrperson durchgeht bei diesen Verfahren eine Veränderung. Die Unterrichtseinheiten sind nicht weiter lehrerzentriert, sondern die Lehrpersonen verorten sich im Hintergrund und nehmen die Rolle der Lesevorbilder ein. Sie erzählen von Lesegewohnheiten und geben Leseempfehlungen.¹²³

Rosebrock und Nix¹²⁴ führen für leseanimierende Verfahren im Deutschunterricht folgendes an: Klassenbibliotheken und Bücherkisten im Klassenzimmer gestalten, den Klassenraum lesefreundlich einrichten, Einsatz von Hörbüchern in den Unterrichtseinheiten, Erstellen von Lesetagebüchern oder Leserollen, Bücher tauschen, Filme und Literaturvermittlungen verwenden, aktuelle Bücher bzw. Lieblingsbücher vorstellen, einen Lesepass betreiben oder die Eltern bei der Leseanimation teilhaben lassen.

¹²³ vgl. ebd. S. 105.

¹²⁴ vgl. Rosebrock/Nix (2012): S. 106-110.

3. Neue Medien

3.1 Neue Medien

„Neue Medien lassen sich nur schwer als abgegrenzte Teilmengen der allgemeinen Medien bestimmen, markieren aber technische, ökonomische, soziokulturelle oder bildungspolitische Innovationen.“¹²⁵

Es scheint eine unbegrenzte Möglichkeit an Begrifflichkeiten zur virtuellen Medienwelt zu geben – digitale Medien, elektronische Medien, neuere Technologien.... Diese Begriffe werden in einigen Fachbereichen häufig verwendet, jedoch gibt es keine eindeutige Definition zu diesen Begriffen. Mitschian, Professor am German Department der Dalian University for Foreign Languages in China, übt ebenfalls Kritik daran.¹²⁶ Da unterschiedliche Medien zu verschiedenen Zeitpunkten „neu“ sind, gibt es aus diesem Grund keine kanonische Aufteilung in „alte“ und „neue“ Medien. Die Grenzen verrücken sich je nach Veralterung. In den 1970er Jahren werden Teletext, Kabel- und Satellitenfernsehen unter dem Begriff neue Medien verstanden, in den 80er Jahren werden neue Kommunikations- und Informationstechnologien als solche angesehen und in den 1990er Jahren wird der Begriff „Multimedia“ modern.¹²⁷

Nach Vollbrecht erfolgt die Unterteilung in drei zentrale Bereiche: neue Medien sind digital, vernetzt und/oder interaktiv. So wird der Unterschied zwischen analogen bzw. nicht interaktiven und nicht vernetzten alten Medien gemacht.¹²⁸

¹²⁵ Reitinger, Johannes: Unterricht – Internet – Kompetenz. Empirische Analyse funktionaler und didaktischer Kompetenzen zukünftiger PädagogInnen auf der Basis eines konkretisierten Handlungskompetenzmodells. Aachen 2007, S. 15.

¹²⁶ vgl. Mitschian, Haymo: Digitale Medien und Deutsch als Fremdsprache. In: Jieping Fan und Yuan Li (Hg.): Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen; Beiträge zur Internationalen Konferenz „Deutsch als Fremdsprache aus Internationaler Perspektive“ vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou. München: Iudicium 2009, S. 139.

¹²⁷ vgl. Vollbrecht, Ralf: Neue Medien. In: Bernd Schorb/Günther Anfang/Kathrin Demmler (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed 2009, S. 237.

¹²⁸ vgl. ebd. S. 238-239.

3.2 Neues Lesen

„Multimodalität ist die Eigenschaft kommunikativer Situationen (zunächst ganz allgemein betrachtet), als Kombinationen unterschiedlichster Formen von Kommunikation wirkungsvoll zu sein und Bedeutung zu konstruieren.“¹²⁹

Die Verbreitung digitaler (Lese-)Medien hat auch vor dem Lesealltag nicht Halt gemacht. Am offensichtlichsten sind die Veränderungen im technischen und sozialen Bereich zu spüren, wenn auf mobilen (Touch-)Screens gelesen wird und sich das Lesemedienmenü verselbstständigt. Weitere Veränderungen sind die Art, wie gelesen wird und wie sich die neue Leseart auf das tiefergehende Leseverständnis auswirkt.¹³⁰ Diese Phänomene haben auch Auswirkungen darauf, dass

- *„das Lesematerial nicht mehr nur aus Texten, sondern aus Dokumenten mit verschiedenen Symbolsystemen, darunter Bild, Ton etc. besteht,*
- *Social-Media-Dokumente das Lesemenü erweitern,*
- *wir Dokumente in Suchmaschinen vorfinden und auswählen,*
- *wir beim Lesen Hypertextstrukturen folgen und*
- *wir (gerade in Zeiten von Fake News) Informationen aus Dokumenten zu kontroversen Themen finden, beurteilen und miteinander in Bezug setzen.“¹³¹*

Bei diesem Thema kommt eine sehr interessante Frage auf: „Unterscheiden sich Personen im Leseverstehen, wenn sie denselben Text am Bildschirm oder auf Papier lesen?“ Diese Frage wurde mit einer Metaanalyse mit 17.000 TeilnehmerInnen beantwortet. Im Zuge dieser Analyse wurde der „Mediumseffekt“ untersucht. Unter diesem Begriff versteht sich, dass aufgrund des Wechsels des Lesemediums womöglich ein systematischer Einfluss auf das Leseverstehen ausgeübt wird. Die Antwort der Metaanalyse zur Existenz des Mediumseffekts lautet ‚ja‘.¹³²

Wird ein Blick in die PISA- bzw. IGLU-Punkte geworfen, so lässt sich herauslesen, dass zwischen den Gruppen, die digitale oder analoge Texte lesen, 21 Punkte Unterschied herrscht. Personen, die einen analogen Text gelesen haben, schnitten besser ab – ungeachtet

¹²⁹ Wildfeuer, Janina/Bateman, John/Hiippala, Tuomo: Multimodalität. Berlin/Boston: Walter De Gruyter 2020, S. 7.

¹³⁰ vgl. Maik, Philipp: Lesen digital – neues Lesen, neue Herausforderungen. Zürich: Pädagogische Hochschule. 2019, S. 1.

¹³¹ ebd.

¹³² vgl. ebd.

des Alters, der Textlänge und des Schwierigkeitsgrades.¹³³ Basierend auf den Daten von Delgado et al. lässt sich sagen, dass der Bildschirm-Unterlegenheitseffekt in der 1. Klasse einem Monat entspricht, in der 6. Klasse bereits einem halben Jahr und in der 8. Klassenstufe einem ganzen Jahr. Somit ist der Nachteil des Lesens auf einem Bildschirm kritisch.¹³⁴

Um diesem Defizit entgegenzuwirken, benötigt es Lesestrategien. Als Beispiele lassen sich hier das dokumentenübergreifende Integrieren von Informationen und das kritisch-evaluative Lesen mittels Sourcing anführen.¹³⁵

3.3 Österreichischer Rahmenleseplan

Der Österreichische Rahmenleseplan besagt, dass sich ein zeitgemäßer Lesebegriff nicht allein auf lediglich gedruckte Texte eingrenzen lässt, sondern dieser Begriff umschließt Medien jeglicher Art. Die Leseaktivität nimmt aufgrund der sich immer größeren Nutzung und Verbreitung digitaler Medien zu. Ein Part der Gesprächsführung, welcher bisher mündlich stattfand, findet sich nun in einer Verschriftlichung von E-Mails und Kurznachrichtendiensten wieder.¹³⁶

Dennoch bleibt die maßgebliche Wichtigkeit von traditionellen analogen Leseformen bestehen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten stellen das Fundament für digitales Lesen und die richtige Verwendung von jeglicher Art Medium dar. Bedeutsam ist die Erkenntnis, dass die Möglichkeiten der neuen Medien erkannt und kreativ und produktiv eingesetzt werden müssen.¹³⁷

„Ein modernes Verständnis von Sprach-, Lese- und Schriftkultur nimmt die Verzahnung der virtuellen und analogen Welten mit ihren zeit- und ortsunabhängigen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten in den Blick und fördert die neu gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen.“¹³⁸

Literale Kompetenzen kommen auch dadurch zum Vorschein, dass Zusammenhänge festgestellt werden können und die Person Kritik und Widerspruch üben kann.¹³⁹

¹³³ vgl. ebd.

¹³⁴ vgl. Delgado, P./Vargas, C./Ackerman, R./Salmeron, L.: Don't throw away your printed books. A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. Educational Research Review 2018, S. 23-38.

¹³⁵ vgl. Maik (2019), S. 3.

¹³⁶ vgl. Aspalter, Christian/Jörgl Stefanie: Österreichischer Rahmenleseplan. Wien: edition Buch.Zeit 2017, S. 19-20.

¹³⁷ vgl. ebd.

¹³⁸ ebd.

¹³⁹ vgl. ebd.

3.4 Mediennutzung von Jugendlichen

3.4.1 Medienausstattung

Da die Weiterentwicklung des Medien- und Kommunikationsnetzes in den vergangenen Jahrzehnten so schnell voranschritt, wirkt es sich automatisch auf das Medien- und Freizeitverhalten der Jugendlichen aus.¹⁴⁰ Aus der JIM-Studie 2020 geht folgendes hervor: *„94 Prozent der Jugendlichen haben ein eigenes Smartphone. Auch Computer/Laptops sind mit 72 Prozent bei fast drei Viertel der Jugendlichen im Besitz.“*¹⁴¹

Eine knappe Mehrheit der SchülerInnen der Altersgruppen 12-13 Jahre und 14-15 Jahre ist mit 59% im Besitz eines Computers oder Laptops. Der Computerbesitz steigt jedoch in den Altersgruppen 16-17 Jahre und 18-19 Jahre nochmals um 25% stark an. Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (Mpfs)¹⁴² erhob zudem, dass sich die Geräteausstattung bei Computern zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet: 21% der Mädchen und doppelt so viele Jungen (45%) sind im Besitz eines Computers. Bei dem Besitz eines Laptops ist die Verteilung umgekehrt, da hier 62% der Mädchen und 50% der Jungen einen solchen besitzen. *„Inwieweit einem Kind die verschiedenen Medien zur Verfügung stehen, hängt entscheidend von der ökonomischen Lage und der medialen Ausstattung des Elternhauses ab.“*¹⁴³

¹⁴⁰ vgl. Heidtmann, Horst: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft. In Richter, Karin; Riemann, Sabine (Hg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Hohengehren 2000. S.25.

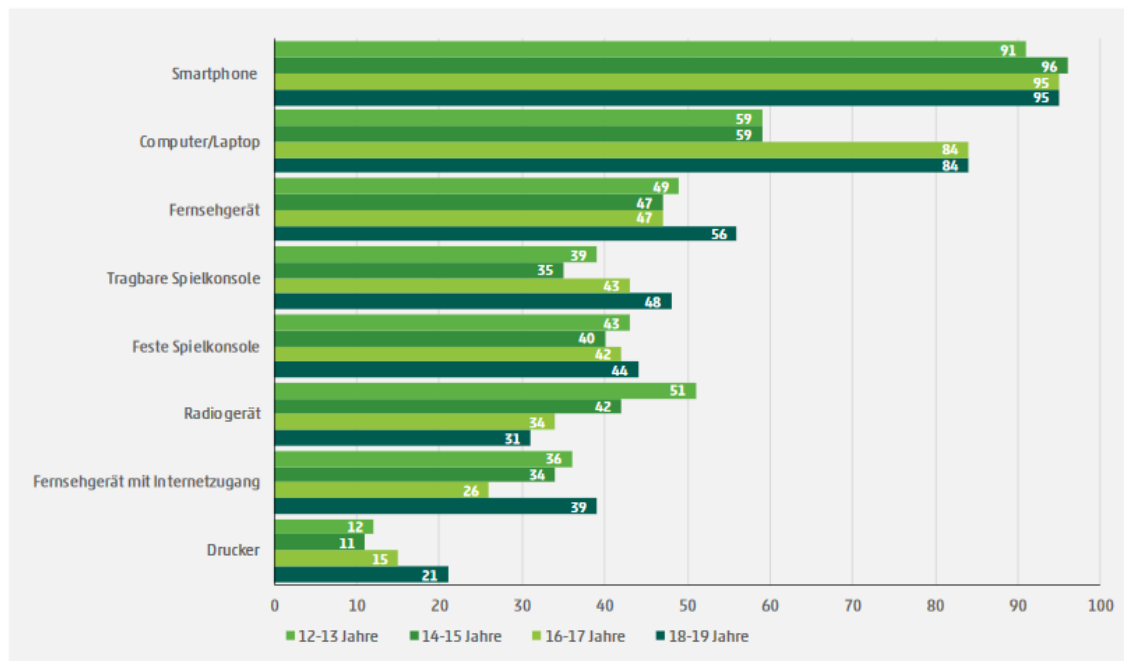
¹⁴¹ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs) (Hg.): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2020, S. 8.

¹⁴² vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs) (2020): S. 9.

¹⁴³ Mikos, Lothar/Wiedemann, Dieter: Aufwachsen in der „Mediengesellschaft“ und die Notwendigkeit der Förderung von Medienkompetenz. In Richter, Karin; Riemann, Sabine (Hg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Hohengehren 2000, S. 9.

Gerätebesitz Jugendlicher 2020

– Auswahl –



Quelle: JIM 2020, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200

Abbildung 1: Gerätebesitz Jugendlicher 2020

3.4.2 Wege der Internetnutzung

Der Zugang zum Internet kann über verschiedene Geräte erfolgen, da mittlerweile viele Geräte einen Internetzugang besitzen. Der meistgenutzte Weg, um ins Internet zu gehen, ist das Smartphone. Laut der JIM-Studie 2020 nutzen 94% der Jugendlichen, welche jedenfalls alle 14 Tage das Internet in Anspruch nehmen, das Smartphone als am häufigsten verwendetes Zugangsgerät. Deutlich weniger Jugendliche – rund 34% – verwenden den das Tablet für den Internetzugang. Dahinter reihen sich mit 30% der Laptop oder der Computer, mit 32% der Fernseher und mit 24% die Spielekonsole.¹⁴⁴

Deutliche Unterschiede gibt es bei den Zugangsgeräten zwischen Mädchen und Jungen. 81% der Mädchen steigen über das Smartphone ins Internet ein, bei den Jungen sind es 65%. Bei Jungen hingegen weist der stationäre Computer mit 15% eine größere Bedeutsamkeit auf als bei Mädchen mit 5%.¹⁴⁵

¹⁴⁴ vgl. ebd. S. 31.

¹⁴⁵ vgl. ebd. S. 30.

3.4.3 Inhaltliche Aspekte der Internetnutzung

Das Internet ist ein selbstverständlicher und tagtäglicher Begleiter der Jugendlichen, wobei 89% dieser Gruppe täglich das Internet verwenden. Die Internetnutzung pro Tag nimmt mit dem ansteigenden Alter der Jugendlichen zu. Aus der Gruppe der zwölf- bis 13-Jährigen geben 81% an, jeden Tag online zu sein. 90% der 14- bis 15-Jährigen und 93% der 16- bis 19-Jährigen sind täglich im Internet unterwegs. Die Nutzungsdauer pro Tag ist im Jahr 2020 um ungefähr 26% angestiegen. Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen über ihre tägliche Onlinenutzung betrug im Jahr 2019 rund 205 Minuten, im Jahr 2020 waren es durchschnittlich 258 Minuten. Dieser Anstieg lässt sich auf die Corona-Pandemie und das Homeschooling zurückführen. Das Internet wurde für schulische Zwecke als auch für die Freizeitbeschäftigung verwendet. Die befragten Jugendlichen teilten ihre Nutzungsdauer in die Kategorien Kommunikation, Information, Unterhaltung und Spiele ein. Im Jahr 2020 machte die Kategorie der Unterhaltung mit 34% den Großteil aus. Die Kategorien Kommunikation (27%) und Spiele (28%) befanden sich ungefähr auf derselben Stufe. 11% machten die Informationssuche aus und sind somit der kleinste Bereich. Im Jahr 2019 war der Bereich der Unterhaltung mit 30% vergleichsweise niedrig und die Kategorie der Kommunikation mit 33% bedeutender. Aus den Studien der letzten fünf Jahre geht hervor, dass immer mehr eine Angleichung der Kategorien Kommunikation, Spiele und Unterhaltung festzustellen ist.¹⁴⁶

Das liebste Internetangebot der Jugendlichen ist YouTube mit 57%. Die Internetplattform hat allerdings zum Jahr 2019 sechs Prozent verloren. Instagram befindet sich auf dem zweiten Platz und WhatsApp auf dem dritten Platz. Hier kann ein Rückgang von fünf Prozent festgestellt werden. Netflix und Google werden nur halb so oft genannt. Den größten Anstieg kann die App TikTok verzeichnen. Jeder zehnte Jugendliche führt diese App als liebstes Internetangebot an. Einen deutlichen Unterschied bei der Nutzung dieser Apps gibt es zwischen Mädchen und Jungen. Die Mädchen geben die Verwendung von Instagram (48%), YouTube (45%) und WhatsApp (39%) an. Bei den Jungen hingegen befindet sich YouTube (68%) mit beachtlichem Abstand auf dem ersten Platz. Instagram und WhatsApp werden nur von rund einem Viertel der männlichen Jugendlichen als präferiertes Internetangebot aufgelistet.¹⁴⁷

¹⁴⁶ vgl. ebd. S. 33-34.

¹⁴⁷ vgl. ebd. S. 36.

WhatsApp bleibt auch im Jahr 2020 der wichtigste Online-Dienst für Kommunikation. 94% der Jugendlichen verwenden WhatsApp mehrmals pro Woche und 86% nutzen den Dienst täglich. 72% der Jugendlichen nutzen Instagram mehrmals in der Woche, dies führt zu einem Anstieg um acht Prozent zum Jahr 2019. Der größte Zuwachs ist jedoch bei der App TikTok mit 19% zu verzeichnen.¹⁴⁸

3.5 Medienkompetenz und Mediendidaktik

3.5.1 Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz befindet sich seit mehreren Jahren im Zentrum der Öffentlichkeit.¹⁴⁹ Dieser wurde in den 1970er Jahren von D. Baacke eingeführt.¹⁵⁰ Als Synonyme werden oft die englischen Bezeichnungen ‚media education‘ oder ‚media literacy‘ verwendet.¹⁵¹ Habermas hatte den Grundgedanken, dass die Kommunikative Kompetenz seit Geburt an ein Teil eines Menschen ist, aber die Leistung erst ausgebildet werden muss. Dieser Gedanke wurde für die Medienkompetenz verwendet.¹⁵² In den 1990er Jahren war der Begriff immer mehr im medienpädagogischen Diskurs zu finden, da seine Definitionen sehr unterschiedlich und diskutabel waren. Dies betraf vor allem die Einschränkung auf die technische Ausrichtung oder seine berufliche Verwertbarkeit.¹⁵³ In den 1980er Jahren fanden sich die klassischen Massenmedien im Zentrum der Begriffsbestimmung. Dies änderte sich dahingehend, dass sich zunehmend die Kommunikations- und Informationstechnologien herauskristallisierten und die Verarbeitung und der Umgang mit Informationen bedeutend wurde.¹⁵⁴ Aufgrund der schnellen Entwicklung der Medien ist die Bestimmung einer klaren Konzeption von Medienkompetenz schwierig.¹⁵⁵ *„Sowohl in der Telefonie als auch im Bereich der*

¹⁴⁸ vgl. ebd. S. 39.

¹⁴⁹ vgl. Hoppe, Heidrun/Josting, Petra: Schule im Kontext geschlechtsspezifischer Mediensozialisation. In Josting, Petra; Hoppe, Heidrun (Hg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen – Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München 2006, S. 13.

¹⁵⁰ vgl. Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, S. 34.

¹⁵¹ vgl. Hoppe/Josting (2006): S. 13.

¹⁵² vgl. Baacke (1999): S. 34.

¹⁵³ vgl. Hoppe/Josting (2006): S. 13.

¹⁵⁴ vgl. Moser, Heinz: Medien und die Konstruktion von Identität und Differenz. In Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent – Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden 2006, S. 53.

¹⁵⁵ vgl. Groeben, Norbert: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. München 2002, S. 13.

*Computer sind rasante Entwicklungen im Gange, die von den Nutzerinnen und Nutzern ständige Anpassungen an den neuesten technischen Stand verlangen [...]*¹⁵⁶

Die Medienkompetenz wird von Baacke in vier Dimensionen unterteilt, welche heute noch gebräuchlich ist: Medienkritik, Medienkunde, Medienhandlung bzw. -nutzung und Mediengestaltung.¹⁵⁷

Zusammenfassend hält Schorb fest, dass Medienkompetenz

*„von der bloßen Anpassung an die medienökonomischen und -technischen Vorgaben, also der Fertigkeit, Medien zu bedienen bis hin zur kritischen Reflexion und aktiven Gestaltung [...] nicht nur einzelner Medien, sondern aller vernetzten sozialen und medialen Umgebungen“*¹⁵⁸ reicht.

3.5.2 Mediendidaktik

*„Die Mediendidaktik möchte Aussagen zur Gestaltung von Lernangeboten machen.“*¹⁵⁹

Dies erfolgt mithilfe präskriptiver Modelle, welche didaktische Begründungen von Lernangeboten beschreiben und somit zur Konzipierung wesentlich sind.¹⁶⁰

Mediendidaktik ist somit als Teildisziplin zur Erziehungswissenschaft zu zählen. Sie hat aber auch Zusammenhänge in andere Fachgebiete, wie der Informatik, Psychologie, Medien-, Informations- oder Kommunikationswissenschaft. Die Mediendidaktik lässt sich jedoch nicht auf eine dieser Disziplinen fixieren. Sie befasst sich vorwiegend mit bestimmten Lern- bzw. Bildungskontexten – mit dem Lernen *im Feld*. Aus diesem Grund müssen auf kulturelle und institutionelle Bedingungen, unter denen Lernen mit Medien erfolgt, Rücksicht genommen werden. Beispiele für solche Bedingungen sind die Schule, Hochschule, Lernen in der Freizeit, Erwachsenenbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung oder betriebliche Bildung.¹⁶¹

Medien besitzen, aus pädagogischer Sicht, eine „Doppelfunktion als Lehr- und Lernmittel.“¹⁶² Eine Weile war Johann Amos Comenius der Einzige, der sich mit der

¹⁵⁶ Bertschi-Kaufmann, Andrea/Schneider, Hansjakob: Neue Medien. In Hurrelmann, Bettina (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen – Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim 2004, S. 16.

¹⁵⁷ vgl. Baacke (1999): S. 34.

¹⁵⁸ Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. München: kopad 2010, S. 257.

¹⁵⁹ Kerres, Michael: Mediendidaktik. Berlin: Oldenbourg 2018, S. 52.

¹⁶⁰ vgl. ebd.

¹⁶¹ vgl. ebd.

¹⁶² Hüther, Jürgen: Mediendidaktik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5., München: kopad 2010, S. 238.

Verbesserung des Unterrichts durch Medien auseinandersetzte. Laut Comenius ist das Ziel der Didaktik, *„dass die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Überdruß und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“*¹⁶³

Kösel und Brunner bieten 1970 eine Definition zum Begriff Mediendidaktik: Mediendidaktik beschäftigt sich *„mit allen unterrichtsrelevanten Fragen der Medienverwendung im Schul- und Ausbildungsbereich“*¹⁶⁴ und schafft so eine Trennung zur Medienerziehung. Mediendidaktik beinhaltet somit auch die Auswahl und Gestaltung als auch die Kritik an Medien.¹⁶⁵

Die neuere Mediendidaktik legt ihren Schwerpunkt auf andere Bereiche – lern- und wahrnehmungspsychologische Aspekte als auch langfristige Auswirkungen auf Kognitionsstrukturen, *„Fragen nach [...] lernwirksame[r] und nutzeradäquate[r] Gestaltung multi- und hypermedialer Vermittlungsprozesse“*, *„Fragen nach Bildungs- und Sozialschichtabhängigkeit ihrer Akzeptanz und Zugriffsmöglichkeiten“* und ihren *„pädagogischen, sozialen und [...] bildungs-ökonomischen Ertrag“*.¹⁶⁶ Laut Hüther müsste das Motto der Mediendidaktik folgendes sein: *„Für Ziele, die gut und bequem zu Fuß erreichbar sind, ist kein Sportwagen nötig“*¹⁶⁷, denn *„Medieneinsatz ohne didaktische Notwendigkeit und Einbettung in ein curriculares Gesamtarrangement macht wenig Sinn.“*¹⁶⁸

3.6 Technische Ausstattung der Schulen

Im Juni 2020 präsentierte Bildungsminister Heinz Faßmann den „8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht“. Durch die Corona-Pandemie wurde ein weiteres Mal deutlich, wie bedeutend Digitalisierung ist. Sie beeinflusst täglich unser Leben und regt Veränderungen an. Dies kann beispielsweise in der Art der Kommunikation, des Arbeitens und auch des Lernens ersichtlich werden.¹⁶⁹

¹⁶³ ebd. S. 234.

¹⁶⁴ ebd. S. 235.

¹⁶⁵ vgl. ebd.

¹⁶⁶ ebd. S. 238-239.

¹⁶⁷ ebd. S. 239.

¹⁶⁸ ebd.

¹⁶⁹ vgl. Bundeskanzleramt: Bundeskanzler Kurz: Digitalisierung muss stärker an der Schule stattfinden 2020. online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundeskanzler-kurz-digitalisierung-muss-staerker-an-der-schule-stattfinden.html> (17.08.2021).

Ein bedeutender Schritt wurde im letzten Jahrhundert von Bruno Kreisky mit der Gratisschulbuchaktion eingeführt. Durch diese Aktion wurde die Schule nachhaltig geprägt und verändert. Der wichtige Schritt im 21. Jahrhundert erfolgt mit der Ausgabe von Tablets und Laptops an SchülerInnen. Weitere Punkte hierzu sind die Lehrerbildung in auch eben diesem Bereich und der Ausbau des Portals „Digitale Schule“. Mithilfe dieses Portals soll die digitale Kommunikation zwischen Eltern, Lehrpersonen und SchülerInnen ermöglicht und vereinfacht werden. Durch diesen Schritt ist auch ein wichtiger Beitrag zur Vorbereitung in die Berufswelt gemacht.¹⁷⁰

Heinz Faßmann erläutert den 8-Punkte-Plan: *„Die Erfahrungen der letzten Wochen haben uns dazu veranlasst, einen 8-Punkte-Plan zu generieren und diesen in den kommenden Jahren zu realisieren.“*¹⁷¹ In diesem 8-Punkte-Plan sind acht Schritte festgehalten, welche bis zum Jahr 2024 realisiert werden sollen. Für die Umsetzung dieses Vorhabens steht ein zusätzliches Investitionsvolumen von insgesamt 250 Millionen Euro zur Verfügung.¹⁷²

Für Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck ist dieser 8-Punkte-Plan ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung:

*„Wie wir und unsere Kinder lernen, hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Digitalisierung und Bildung gehen heute eng miteinander einher. Mir ist wichtig, dass wir die nächste Generation mit und durch die Mittel der Digitalisierung ausbilden. Nun legen wir den Grundstein für eine neue Welt in der Bildung.“*¹⁷³

Der Wirtschaftsministerin ist dabei wichtig, dass alle SchülerInnen bei diesem Plan mitmachen können und auch die Lehrpersonen dahingehend entsprechend ausgebildet sind.¹⁷⁴

Der 8-Punkte-Plan, welcher von Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung Heinz Faßmann ausgearbeitet wurde, sieht im Detail folgendermaßen aus: Im Jahr 2020 wurden bereits einheitliche Plattformen und das Portal Digitale Schule geschaffen. Dadurch soll die Kommunikation zwischen Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern erleichtert werden. Ebenso wurde ein Weiterbildungsangebot für LehrerInnen für den

¹⁷⁰ vgl. ebd.

¹⁷¹ ebd.

¹⁷² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule 2020. online unter: <https://digitaleschule.gv.at/> (17.08.2021).

¹⁷³ Bundeskanzleramt: Bundeskanzler Kurz: Digitalisierung muss stärker an der Schule stattfinden 2020. online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundeskanzler-kurz-digitalisierung-muss-staerker-an-der-schule-stattfinden.html> (17.08.2021).

¹⁷⁴ vgl. ebd.

Einsatz von digitalen Lehr- und Lernmethoden erarbeitet. Im Schuljahr 2021/22 sollen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe mit mobilen Geräten, wie etwa Tablets und Laptops ausgestattet werden. Im Zuge dieser Initiative sollen auch die Lehrpersonen der digitalen Klassen mit Geräten ausgestattet werden. Dadurch soll gewährleistet werden, dass an den Schulen genügend Geräte zur Verfügung stehen, mit denen die Lehrpersonen den Unterricht gestalten können. Hierbei ist das Ziel, dass mit kompetenzorientierten digitalen Materialien gearbeitet wird und digitale Kompetenzen vermittelt werden. Für die Eltern ist ein Finanzierungsbetrag von 25% vorgesehen. Im nächsten Jahr – 2022 – sollen Lern-Apps mit einem Gütesiegel versehen werden. Dadurch soll eine Hilfestellung und Orientierung bei der Auswahl von Lern-Apps zur Verfügung stehen. Ein wesentliches Kriterium für dieses Gütesiegel ist die Beurteilung nach pädagogischen Kriterien. Darüber hinaus sind weitere Merkmale wie Datenschutz, Lernmanagement, technische Stabilität und Kostentransparenz für die Beurteilung von Bedeutung. Um die bisher genannten Bereiche auch ausschöpfen zu können, benötigt es an allen Schulen eine bedarfsgerechte technische IT-Basisinfrastruktur. Dazu gehört ein Glasfaseranschluss an allen Schulstandorten und eine hinlängliche WLAN-Versorgung in allen Unterrichtsräumen. Dieser Schritt soll im Jahr 2023 umgesetzt werden. Das Ziel für das Jahr 2024 ist eine gute Verankerung des digitalen Lernens in allen Schulen.¹⁷⁵

3.7 Der Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht

Der digitale Unterricht und die Verwendung von Medien kann den künftigen Berufsweg von SchülerInnen positiv beeinflussen, denn Computerkenntnisse und eine informatische Grundbildung werden von Kultur, Medien, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft als bedeutende Schlüsselqualifikationen angesehen. Dies ist ein Grund, warum sich Schulen modernisieren – damit sie besser in die informationstechnologische Dienstleistungsgesellschaft passen. Ebenso verändert sich das Rollenbild der Lehrpersonen, da es aufgrund des medienunterstützten Unterrichtens zu einem Veränderungsprozess kommt.¹⁷⁶ *„Einerseits wird der Fortschritt in der Anwendung der neuen Techniken vom Bildungsstand abhängen und andererseits werden die neuen*

¹⁷⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule 2020. online unter: <https://digitaleschule.gv.at/> (17.08.2021).

¹⁷⁶ vgl. Filk, Christian: „Neues“ Lehren und Lernen mittels Kooperation und Computerunterstützung – Ein einführender Überblick. In: Göltzer, Susanne (Hg.): Deutschdidaktik und Neue Medien – Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Baltmannsweiler 2003, S. 72.

Techniken das Lernen [selbst] beeinflussen.“¹⁷⁷ Somit lernen die SchülerInnen durch den Umgang mit neuen Medien nicht nur für die Arbeitswelt, sondern durch diese Methode wird auch der Lernprozess verändert und unter Umständen auch vorangetrieben.

Aufgrund aktueller Wandlungsprozesse scheint der vermehrte Einsatz von neuen Medien in den Schulen als einleuchtende Konsequenz. „*Neue Medien erleichtern das Lernen und Lehren durch eine bessere Lernmotivation, sie ermöglichen neue didaktische Methoden und führen schließlich zu besseren Lernergebnissen.*“¹⁷⁸ Die Einführung der neuen Medien in den Regelunterricht sollte jedoch auf alle Fälle differenziert betrachtet und die Chancen, Risiken und Probleme abgewogen werden.¹⁷⁹ Mithilfe des 8-Punkte-Plans des ehemaligen Bildungsministers Heinz Faßmann kann der Einsatz von neuen Medien nahezu flächendeckend in Österreich stattfinden. Wie bereits erläutert, werden den SchülerInnen und Lehrkräften Endgeräte zur Verfügung gestellt, Lern-Apps werden mit einem Gütesiegel versehen, um einen besseren Durchblick zu erhalten und die Kommunikation zwischen Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern wurde bereits erleichtert. (vgl. Kapitel 3.6)

Im Mittelpunkt der pädagogischen Mediendidaktik liegen der Lernerfolg, Lernergebnisse und Lernprozessessteigerung. Im besten Fall soll der Einsatz von neuen Medien einen positiven Effekt auf die Lernaktivität und die Lernmotivation haben. Aus diesem Grund soll das Engagement nicht lediglich auf die Benutzung von neuen technischen Möglichkeiten beschränkt sein, sondern muss mit alternativen didaktischen Konzepten ausgebaut werden.¹⁸⁰ Somit darf in der mediendidaktischen Diskussion neben der Auswahl, des Einsatzes und der Bewertung von Medien die gestaltungsorientierte Mediendidaktik nicht außer Acht gelassen werden. Die Bewertung der Mediendidaktik kann nur in Verbindung mit einer konkreten Verwendung für die betreffende Lehr- und Lernsituation erfolgen.¹⁸¹ Es muss immer Rücksicht darauf genommen werden, dass bei neuen Medien wie beim Computer, vor der Benutzung im Unterricht immer eine Planung und Konzeption vorangehen muss. Die Wirkungen der neuen Medien entwickeln sich durch strategische

¹⁷⁷ Meyer, Martin: Computereinsatz in der Bildung – Diskussionsstand der Enquete-Kommission Multimedia. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!?. Braunschweig 1999, S. 9.

¹⁷⁸ Kerres, Michael: Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster 2003, S. 31.

¹⁷⁹ vgl. Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn 2006, S. 155.

¹⁸⁰ vgl. Kerres (2003): S. 34.

¹⁸¹ vgl. Filk (2003): S. 76-77.

und nachhaltig didaktische Konzepte, welche hinter der Verwendung dieser Medien stehen.¹⁸² Daher muss die Mediendidaktik die nachstehenden Dimensionen beachten:

- Technisch-instrumentelle Dimension (Grundwissen über allgemeine instrumentelle Vorrichtungen, Anwendung und Bedienung von Medien)
- Orientierungsbezogene Dimension (Aufschließung neuer Ressourcen, Orientierung in virtuellen und technischen Gebieten)
- Arbeitskoordinatorische Dimension (Erkennen und Benennen von Problemsituationen, Sammlung und Speicherung von Informationen, systematische Planung und Organisation von Arbeitsschritten)
- Unterrichtsbezogene Dimension (Anwendung neuer Arbeitsmethoden, Verknüpfung von Unterrichtsmodellen mit medienbasierten Konzepten)
- Ästhetisch-emotionale Dimension (Erkennen und Artikulation von ästhetischen und emotionalen Ansichten)
- Systembezogene Dimension (Integration der Medien in den Unterricht)
- Ethische Dimension (Verantwortungsbewusster Umgang mit Medien, Sensibilisierung der SchülerInnen)
- Gesellschaftskritische Dimension (Bewusstseinsentwicklung für die Integration der neuen Medien als gesellschaftliches Phänomen)¹⁸³

Die Mediendidaktik beinhaltet eine Reihe von unterschiedlichen Dimensionen, welche in der Unterrichtsplanung mit neuen Medien berücksichtigt werden müssen. Medientechnisch gestützte Lernprozesse im Deutschunterricht sind immer in Verbindung mit den Zielen und Inhalten des Faches zu begreifen. Aus diesem Grund ist es bei der Anwendung von neuen Medien wichtig, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -notwendigkeiten der SchülerInnen einzubeziehen.¹⁸⁴

¹⁸² vgl. Kerres (2003): S. 39.

¹⁸³ vgl. Reitinger (2007): S. 64-65.

¹⁸⁴ vgl. Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch – Eine Einführung. Berlin 2008, S. 71-73.

4. Empirische Untersuchung

Im ersten Teil dieses vierten Kapitels werden die Herleitung der Fragestellung und die Hypothesen erarbeitet. Der zweite Teil befasst sich mit der methodischen Vorgehensweise. Hier erfolgt eine Beschreibung der Versuchspersonen, die Durchführung der Untersuchung, das Erhebungsinstrument (der Fragebogen), die Anlage der Untersuchung und die angewendeten Auswertungsverfahren. Die Ergebnisse der Fragebögen werden in einem eigenen Kapitel vorgestellt. Das sechste Kapitel schließt mit einer Interpretation der quantitativen Ergebnisse ab.

Diese Forschungsarbeit lässt sich als empirische quantitative Arbeit betiteln. Generell ist bei empirischen Untersuchungen zwischen qualitativen und quantitativen Forschungen zu unterscheiden. Mayring¹⁸⁵ gibt als groben Unterschied den formalen Aspekt an. Bei quantitativen Untersuchungen finden Zahlen und deren mathematische Operanden bei der Erhebung und bei der Auswertung Anwendung. Zur qualitativen Forschung zählen alle anderen Fälle.

Die vorliegende Untersuchung weist einen deskriptiven Charakter auf, da es zu den Themen ‚neue Medien und Lesemotivation‘ bereits ein recht großes Vorwissen gibt. Im Zuge dieser Arbeit wird deshalb eine Kalkulation von Häufigkeiten und Anteilen vorgenommen. Das vorderste Ziel dieser Untersuchung ist, Detailinformationen zu diesem Thema zu erhalten.

4.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Lesemotivation jugendlicher SchülerInnen – konkret im Alter von 13-16 Jahren – und deren Erfahrungen mit Lesemedien im Deutschunterricht. Dabei soll der Einsatz von Lesemedien im Deutschunterricht in Zusammenhang mit der Lesemotivation erforscht werden. Im Rahmen dieser Arbeit soll folgende Frage beantwortet werden:

„Welchen Einfluss besitzen neue Medien auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler?“

¹⁸⁵ vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2015, S. 17.

Weitere untergeordnete Fragestellungen, die mit der Forschungsfrage in Bezug stehen und diese präzisieren sollen, lauten:

- ‚Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz?‘
- ‚Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit?‘

Im Rahmen des Fragebogens soll die Lesemotivation, die Mediennutzung und die Verwendung von neuen Medien im Deutschunterricht der SchülerInnen untersucht werden. Bezüglich der Lesekompetenz legen die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 nahe, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz herrschen. Dahingehend lässt sich folgende Hypothese aufstellen:

1. Mädchen weisen eine höhere Lesekompetenz auf als Jungen.

Werden die erbrachten Untersuchungsergebnisse in Kapitel 1.2.1 näher betrachtet, so lassen sich augenfällige Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern ausmachen. Die PISA-Prüfungen werden von Mädchen besser abgeschlossen als von Jungen. Dies fällt nicht nur in Österreich immer wieder auf diese Weise auf, sondern auch in allen 39 teilnehmenden OECD- und EU-Ländern. Österreich liegt mit seinem Ergebnis von durchschnittlich 499 Punkten bei den Mädchen im Mittelfeld.¹⁸⁶ Es ist schwer hervorzusagen, wie die Ergebnisse von den Befragten ausfallen werden. Ob sie der PISA-Studie sehr ähnlich sein oder von ihr abweichen werden, da sich jede Schulform in einer anderen Art und Intensität um die Leseförderung der SchülerInnen kümmert.

2. SchülerInnen, die über eine höhere Lesekompetenz verfügen lesen häufiger.

Wie in Kapitel 1.2.4 bereits dargelegt wurde, herrscht ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Lesekompetenz und der Lesehäufigkeit. PIRLS 2006 zeigt, dass SchülerInnen, welche in der Spitzengruppe angesiedelt sind, häufiger – doppelt so oft – lesen. SchülerInnen mit einer höheren Lesekompetenz lesen, um Informationen zu gewinnen und weil es ihnen Freude bereitet. SchülerInnen mit einer geringen Lesekompetenz lesen hingegen eher ungern, da sie es als mühsam empfinden.

¹⁸⁶ vgl. Suchan/Höller/Walchner-Paschon (2018): S. 45-47.

3. *Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Mediennutzung.*

Wie bereits dem Kapitel 1.2.5 entnommen werden kann, wird laut Schreiber und Rupp die Lesekompetenz als Basis für den Umgang mit digitalen Medien angesehen. Bertschi-Kaufmann und Härvelid zufolge kommen versierte LeserInnen mit neuen Medien besser zurecht. Dies wird ebenfalls von der PISA Studie Plus 2000 bestätigt, in der es heißt, „dass SchülerInnen mit (einer) höheren Lese-Kompetenz Computer und Internet [...] insgesamt häufiger privat nutzen.“¹⁸⁷

4. *Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz.*

Laut Böck handelt es sich bei diesen drei Begriffen um Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Lesekompetenz erfährt eine Verbesserung durch regelmäßiges Lesen. Die Lesemotivation erlebt einen positiven Einfluss aufgrund einer höheren Lesekompetenz. Dies geschieht aufgrund dessen, da die SchülerInnen mit weniger Anstrengung und einer größeren Geschwindigkeit lesen können. Fenkhardt¹⁸⁸ fasst den Zusammenhang zwischen den oben genannten drei Faktoren gut zusammen:

„Wer gut lesen kann, liest im Allgemeinen häufig und gerne. Wer viel liest, liest im Allgemeinen gut und kann lesen, was interessant und altersgemäß ist oder was man gerade gelesen haben muss, um mitreden zu können.“

PISA 2000 untersuchte ebenfalls den Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz und kam zu einem positiven Ergebnis. (vgl. die genauen Studienergebnisse in Kapitel 1.3)

5. *Die Lesemotivation wird von der Lesesozialisation beeinflusst.*

Rosebrock/Nix¹⁸⁹ schreiben, dass die Lesemotivation vor einem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund steht. Die Lesesozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peer-Group, sei es aus der Vergangenheit oder der Gegenwart, sowie schulische Leistungsrückmeldungen lenken die Lesemotivation der SchülerInnen.

¹⁸⁷ Reiter (2002): S. 77.

¹⁸⁸ Fenkardt (2013): S. 19.

¹⁸⁹ vgl. Rosebrock/Nix (2012): S. 95-96.

Phillipp¹⁹⁰ entdeckte in seiner PEER-Studie, dass SchülerInnen von höheren Schulen mehr Begeisterung für das Lesen aufbringen als SchülerInnen von niedrigen Schulen. Ebenso wirken sich laut Philipp viellesende Eltern positiv auf die Lesemotivation aus. (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1)

Im Kapitel 2.4 wird näher auf die Lesesozialisation und den Einfluss auf die Lesemotivation eingegangen. Überblicksmäßig kann gesagt werden, dass mit Schuleintritt die ersten Spannungsmomente auftreten können, da sich die SchülerInnen nochmals mit leichten Sätzen und Wörtern beschäftigen müssen, obwohl sie bereits über literarische und narrative Rezeptionskompetenzen verfügen. Ein Anstieg der Lesemotivation findet meist im Alter von neun bis zwölf Jahren statt, da sie hier über eine gute Lesekompetenz verfügen. Nach dieser Viellesephase lässt sich wieder ein Leseknick beobachten, da andere Freizeitinteressen auftreten oder außerhalb der Schule wenig oder gar keine Lese- und Medienerziehung stattfindet.

6. SchülerInnen machen je nach Schulform unterschiedliche Erfahrungen mit den neuen Medien.

Die Mediensozialisation wird durch das familiäre und schulische Umfeld beeinflusst. Aus der JIM-Studie 2020 geht hervor, dass zwischen Haupt-/Realschule und Gymnasium Unterschiede bezüglich der Tätigkeiten im Internet herrschen. Beispielsweise nutzen 91% der GymnasiastInnen und „nur“ 84% der MittelschülerInnen Suchmaschinen wie Google, um Informationen zu recherchieren. Umgekehrt ist die Prozentlage bei Videos auf YouTube. Hier holen sich 69% der MittelschülerInnen ihre Informationen und lediglich 63% der GymnasiastInnen. Bei allen anderen untersuchten Möglichkeiten, um Informationen zu erhalten, wie etwa Nachrichten aus Facebook, online Zeitungen, Zeitschriften, E-Mail-Programmen und TV-Sender, liegen die GymnasiastInnen vorne.¹⁹¹

¹⁹⁰ vgl. Graf (2007): S. 36-37.

¹⁹¹ Mpfs (2020): S. 52.

7. Neue Medien im Deutschunterricht beeinflussen die Lesemotivation.

Da immer mehr Bereiche in der Arbeitswelt eine informatische Grundbildung als wichtig erachten, ist der vermehrte Einsatz von neuen Medien im Unterricht eine logische Konsequenz. Durch neue Medien und Tools wie beispielsweise der Antolin-App kann die Lesemotivation gesteigert werden. Die Möglichkeit an neuen didaktischen Methoden führt ebenfalls zu besseren Lernergebnissen. Die SchülerInnen können selbst zwischen 5000 Büchern wählen und eigenständig Fragen dazu beantworten. Nach diesen Tests gibt es die Möglichkeit eine Urkunde erstellen zu lassen. Da neue Medien die Lernmotivation positiv beeinflussen können, ist auch der Ausbau von alternativen didaktischen Konzepten notwendig. (vgl. Kapitel 3.7)

4.2 Methode

4.2.1 Versuchspersonen

Bei den 102 Versuchspersonen handelt es sich um SchülerInnen aus der 7. bis 10. Schulstufe. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Untersuchung besuchen unterschiedliche Schultypen im Bundesland Niederösterreich, in den Bezirken Mistelbach und Gänserndorf. Im Gymnasium wurden die 7. – 10. Schulstufe befragt, in den Neuen Mittelschulen die 7. und 8. Schulstufe und in den Handelsakademien die 9. und 10. Schulstufe. Dadurch ergibt sich ein breiter Überblick über die Jugendlichen im Alter von 13 – 16 Jahren in unterschiedlichen Schulformen. Es wurden 72 Mädchen und 29 Jungen befragt. 41 SchülerInnen besuchten die Neue Mittelschule, 4 das Gymnasium und 56 die Handelsakademie. In Tabelle 1 lässt sich ein Überblick über die Anzahl der TeilnehmerInnen nach Alter und Geschlecht finden. In Tabelle 2 ordnet die Verteilung der männlichen und weiblichen Befragten den unterschiedlichen Schulformen zu. Die verschiedenen Schulen befanden sich aufgrund der Corona-Pandemie zum Zeitpunkt der Befragung im Distance-learning. Aus diesem Grund stellte es sich als etwas schwierig heraus, alle SchülerInnen mittels Fragebogen zu erreichen.

Geschlecht Anzahl der Vpn Alter	männlich	weiblich	divers
13	5	19	
14	4	13	
15	6	27	1
16	14	13	

Tabelle 1: Anzahl der Vpn nach Alter und Geschlecht

Geschlecht	Schulform		
	Neue Mittelschule	Gymnasium	Handelsakademie
männliche	9	2	18
weiblich	32	2	38
Divers			1

Tabelle 2: Verteilung der männlichen und weiblichen Vpn auf die Schulformen

4.2.2 Durchführung

Die Erhebung wurde im Zeitraum von Mitte April bis Ende Mai 2021 durchgeführt. Die Versuchspersonen befanden sich in der 7. bis 10. Schulstufe im Sommersemester. Die Untersuchung wurde mittels Fragebogen begangen. Der Fragebogen besteht aus vier Teilen – den demografischen Daten der Befragten, der Lesemotivation, Mediennutzungsverhalten und dem Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Bevor der Fragebogen den SchülerInnen ausgehändigt werden konnte, musste eine Genehmigung von der Bildungsdirektion Niederösterreich erwirkt werden. Diese erhielt die Autorin am 09. April 2021. Der nächste rechtlich wichtige Schritt war, die Einverständniserklärung zur Teilnahme am Fragebogen von den Erziehungsberechtigten einzuholen. Bevor dies möglich war, mussten die Direktionen der ausgewählten Schulen benachrichtigt werden und es ergab sich, dass keine der ausgewählten Schulen Einwände gegen die Untersuchung hatte. Die Einholung der Unterschriften erfolgte somit Mitte bis Ende April 2021. Die Einverständniserklärung wurde zuerst an die Direktionen gesendet und im nächsten Schritt von den DirektorInnen direkt an die betreffenden SchülerInnen bzw. deren Erziehungsberechtigten weitergeleitet.

Da – wie bereits in Kapitel 4.2.1 erwähnt – sich die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt im Distance-learning befanden, erfolgte dieser Schritt über schulinterne Apps wie etwa

‚Schoolfox‘, ‚Teams‘ oder per E-Mail. Nach den eingeholten Einverständniserklärungen wurden die Fragebögen von den KlassenvorständInnen an jene SchülerInnen ausgeteilt bzw. verschickt, welche an der Umfrage teilnehmen durften. Die Versendung erfolgte ohne eine inhaltliche Vorbereitung im Unterricht zu den abgefragten Themen. Auf Anweisung der Bildungsdirektion mussten die Jugendlichen den Fragebogen außerhalb des Unterrichts in ihrer Freizeit ausfüllen. Somit unterblieb eine thematische Einführung in die Themen des Fragebogens und es gab keinen Einfluss durch Vorerfahrungen. Nach Rückmeldungen der DirektorInnen beanspruchte das Ausfüllen in etwa 10-15 Minuten. Vermutlich wären mehr positive Einverständniserklärungen zurückgekommen, wenn kein Distance-learning stattgefunden hätte, da hier die Lehrpersonen in einem engeren Kontakt mit den SchülerInnen und Erziehungsberechtigten gestanden hätten.

4.2.3 Pre-Test

Der Pre-Test wurde an zwei Jugendlichen, die der Alterskategorie der Zielgruppe entsprechen, durchgeführt. Hier wurde zusätzlich darauf geachtet, dass diese zwei Jugendlichen nicht bei der eigentlichen Untersuchung teilnehmen. Aus diesem Grund waren die zwei Jugendlichen aus einem Gymnasium, in welchem die Untersuchung nicht durchgeführt wurde. Einer von den beiden Versuchspersonen merkte an, dass er bei der fünften Frage nicht mehr weiter klicken konnte. Es stellte sich hier heraus, dass nicht für jedes angegebene Medium eine Kategorie ausgewählt wurde, weshalb die Website es auch nicht zuließ zur nächsten Frage zu gelangen. Dieses Missverständnis wurde von der Autorin so gelöst, dass in der E-Mail mit dem Fragebogen dahingehend ein kurzer Hinweis verfasst wurde, welcher den SchülerInnen weitergegeben wurde. Ansonsten traten keine Probleme beim Ausfüllen oder beim Verstehen der Fragestellungen auf.

4.2.4 Erhebungsinstrument

Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden einige Variablen erhoben, die sich in die Untergruppen kognitiv, motivational und affektiv gliedern lassen. Damit sind freilich nicht alle Variablen erfasst, welche Einfluss auf die Fragestellung haben könnten. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die erhobenen Variablen. In der ersten Spalte der Tabelle sind die bereits genannten Variablengruppen aufgelistet und in der zweiten Spalte werden die Variablen, die diesen Gruppen zugeordnet wurden, genannt. Da die Erhebung nur mittels Fragebogen erfolgte, wird dies in keiner weiteren Spalte angeführt.

Variablengruppe	Variable
Demografische Variablen	Geschlecht
	Schulstufe
	Schulform
Kognitive Variablen	Lesepraxis (Freizeit)
	Wissen über Lesetechniken in ausgewählten Medien
	Mediennutzung (Schule)
	Internetnutzung (Schule)
	Mediennutzung (Freizeit)
	Internetnutzung (Freizeit)
Motivationale Variablen	Einstellung zum Lesen
	Lesemotivation (Freizeit)
	Einstellung zum Wissen über Lesetechniken
Affektive Variablen	Gefühle beim Lesen
	Kommunikationsbedarf mit neuen Medien

Tabelle 3: Variablen für die Untersuchung

Die demografischen Daten wurden erhoben, da es für die Untersuchung wesentlich ist, über das Geschlecht ebenso wie über die Schulstufe und Schulform Bescheid zu wissen. Bei den kognitiven Variablen stand die Lesepraxis – Lesedauer, Lesemedien –, die Medien- und Internetnutzung sowohl in der Schule als auch in der Freizeit und das Wissen über Lesetechniken in ausgewählten Medien im Vordergrund. Es wurde gefragt, welche Medien den SchülerInnen zuhause zur Verfügung stehen und welche davon ihnen persönlich gehören. In Bezug auf die Mediennutzung wurde ebenfalls erhoben, welche Medien im Deutschunterricht zum Lesen verwendet werden und wie häufig dies geschieht. Bezüglich der Internetnutzung wurde erfragt mit welchen Geräten die Jugendlichen in das Internet einsteigen und wie häufig es genutzt wird – in der Schule als auch zuhause.

Bei den motivationalen Variablen lag der Fokus auf der Einstellung zum Lesen und auch zum Wissen über Lesetechniken in ausgewählten Medien. Hier wurde ebenso die Lesemotivation in der Freizeit erhoben und welche Bedeutung das Lesen für die TeilnehmerInnen für ihre Zukunft aufweist.

Als affektive Variablen wurde erhoben, welche Gefühle das Lesen bei den Jugendlichen auslöst und der Kommunikationsbedarf mit neuen Medien.

4.2.5 Gütekriterien

Da in dem vorliegenden Vorhaben eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens durchgeführt wird, das als quantitativer Ansatz zu deuten ist, lassen sich auch quantitative Gütekriterien aufstellen. Grundlegend wird zwischen drei wesentlichen Gütekriterien unterschieden:

- Objektivität
- Reliabilität
- Validität

Unter dem Begriff Objektivität ist „*die Unabhängigkeit eines Forschungsergebnisses von der Person der Forscherin/des Forschers*“¹⁹² zu verstehen. Objektivität ist der Umfang, in dem das Ergebnis einer Untersuchung in seiner Durchführung, Auswertung und Interpretation vom Forschungsleiter nicht gelenkt werden kann. Somit dürfen unterschiedliche ExpertInnen bei keinem dieser drei Schritte – Durchführung, Auswertung, Interpretation – zu verschiedenen Ergebnissen gelangen. Bortz und Döring¹⁹³ verstehen unter Objektivität auch „*intersubjektive Nachprüfbarkeit*“, der „*eine Standardisierung des Vorgehens durch methodische Regeln [...] und die vollständige Dokumentation von Untersuchungen*“ vorangeht.

Ein weiteres bedeutendes Kriterium ist die Gültigkeit (Validität) eines Forschungsinstruments. Dieses ist zu diesem Zeitpunkt gültig bzw. valide, wenn mit dem Forschungsinstrument auch bestimmt das gemessen wird, was untersucht werden soll. Ein weiteres Indiz auf seine Validität ist das schlüssige Beantworten der Forschungsfrage.¹⁹⁴ „*Validität bezeichnet demnach den Grad der Genauigkeit, mit dem eine Untersuchung das erfasst, was erfasst werden soll.*“¹⁹⁵

Das dritte Gütekriterium ist die Reliabilität. „*Wie zuverlässig mit einer Methode eine Merkmalsausprägung gemessen wird, ist eine Frage der Reliabilität.*“¹⁹⁶ Eine Untersuchung ist dann zuverlässig, wenn die Erhebung zu einem bestimmten Zeitpunkt

¹⁹² Brunner, Hans/Knitel, Dietmar u.a.: Leitfaden zur Bachelor- & Masterarbeit. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und berufsfeldbezogenes Forschen an Hochschulen und Universitäten. Marburg: Tectum 2015, S. 22.

¹⁹³ vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer Verlag 2006, S. 32.

¹⁹⁴ vgl. Brunner/Knitel u.a. (2015): S. 23.

¹⁹⁵ ebd.

¹⁹⁶ ebd., S. 25.

stattfindet und dieselbe Erhebung zu einem anderen Zeitpunkt, mit den gleichen Versuchspersonen und den gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse liefert.¹⁹⁷

4.2.5.1 Fragebogen

Der verwendete Fragebogen (siehe Anhang SchülerInnenfragebogen) setzt sich aus einem allgemeinen Teil und drei großen Bereichen zusammen. Zuerst werden in dem allgemeinen Teil die demografischen Daten der TeilnehmerInnen erhoben. Der erste große Teil erhebt die Lesemotivation, der zweite Teil die Mediennutzung und der dritte Teil die Lesemedien im Deutschunterricht. Alle drei Bereiche sind gleichwertig und bauen nicht aufeinander auf. Diese verschiedenen Bereiche sollen bei der Auswertung in einen Zusammenhang gebracht werden, um herauszufinden, welchen Einfluss neue Medien auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler besitzen.

Die 29 Items des Fragebogens entstammen weitgehendst aus bereits durchgeführten Studien wie etwa der PIRLS- und JIM-Studie. Items wurden auch aus dem Buch *Neue Medien und Deutschdidaktik*, verfasst von Kurzrock Tanja,¹⁹⁸ entnommen.

Der Fragebogen besteht aus geschlossenen und halboffenen Fragen. Durch halboffene Fragen wird eine Verbindung der Vorteile von geschlossenen und halboffenen Fragen ermöglicht und die Nachteile werden ausgeglichen. Bei den halboffenen Fragen, welche in diesem Fragebogen verwendet werden, wird an ein geschlossenes Antwortformat eine Restkategorie „Sonstiges“ in Kombination mit einem Freitextfeld beigefügt. Diese Variante eignet sich dann, wenn eine Abschätzung aller möglichen Antworten auf die Frage gut möglich ist, aber nicht mit Sicherheit abschließend dargelegt werden kann.¹⁹⁹

¹⁹⁷ vgl. ebd.

¹⁹⁸ vgl. Kurzrock, Tanja. *Neue Medien Und Deutschdidaktik*. Vol. 239. Tübingen: Niemeyer, 2003, S. 219-220.

¹⁹⁹ vgl. Hollenberg, Stefan: Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung. Wiesbaden: Springer 2016, S. 12.

Allgemeine Fragen

Zu Beginn des Fragebogens wurden die demografischen Daten erhoben. Diese wurden mit den Fragen 1 bis 3 ermittelt. Hier wird nach dem Geschlecht, der Schulstufe und dem Schultyp gefragt. Die Fragen nach dem Geschlecht und der Schulstufe sind geschlossene Fragenformate. Hier mussten die Jugendlichen eine Antwort auswählen und anklicken. Bei der Frage nach der Schulstufe handelt es sich um ein offenes Fragenformat, da hier die Zahl, entsprechend der Schulstufe, selbst eingetragen werden musste. Die jeweiligen Fragen werden in Folge dargebracht.

1. Ich bin?
 - männlich
 - weiblich
 - anderes

2. In welche Klasse gehst du?
➔ Zahl selbst ausfüllen

3. In welchen Schultyp gehst du?
 - AHS
 - NMS
 - HAK

Teil I: Lesemotivation

Der Erhebung der demografischen Daten schließt sich der Frageblock zur Lesemotivation an. Die hier enthaltenen Fragen wurden aus der PIRLS-Studie 2016²⁰⁰ entnommen. Mit der vierten Frage des Fragebogens soll die Lesedauer der TeilnehmerInnen außerhalb der Schule an einem normalen Schultag erhoben werden. In der daran anschließenden geschlossenen Frage soll angekreuzt werden, wie häufig die Jugendlichen in den angegebenen Medien lesen. Mit diesen zwei Fragen soll herausgefunden werden, ob von den StudienteilnehmerInnen lediglich das ‚im Buch lesen‘ als lesen wahrgenommen wird, oder ob sie auch das Lesen von E-Mails oder social-media/WhatsApp-Nachrichten als solches ansehen. Diese beiden Fragen sind Teil der kognitiven Variable, denn sie erfragen die Lesedauer und in welchen Medien sie lesen.

²⁰⁰ vgl. bifie: PIRLS 2016: Schülerfragebogen. Salzburg: IEA 2015.

4. Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?

- ☐ weniger als 30 Minuten
- ☐ 30 Minuten bis 1 Stunde
- ☐ 1 bis 2 Stunden
- ☐ 2 Stunden oder mehr

5. In welchen Medien liest du?

	weniger als 30min	30min bis 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 Stunden oder mehr
Buch				
E-Book				
Zeitung				
Zeitschriften				
Comics				
Smartphone				
Tablet				
Laptop				
PC				

Bei Frage Nummer 6 wird die Benutzung eines E-Books außerhalb der Schule an einem normalen Schultag erhoben. Hiermit soll festgestellt werden, in welcher Relation Bücher und E-Books stehen – welches Medium von den Jugendlichen häufiger verwendet wird. Hier ist freilich auch zu beachten, dass nicht jede/r TeilnehmerIn über ein solches E-Book verfügt.

6. Wie oft nutzt du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag ein E-Book?

- ☐ täglich/mehrmals pro Woche
- ☐ einmal pro Woche/einmal alle 14 Tage
- ☐ einmal im Monat/seltener
- ☐ nie

Mithilfe der siebten Frage wird der Grund hinter dem Lesen erfragt. Die erste Aussage erfragt, wie häufig gelesen wird, weil es einem Spaß macht und die zweite Aussage, wie häufig gelesen wird, um Informationen zu erhalten. Wie bereits erwähnt wird hier die Motivation zum Lesen erforscht.

7. Wie oft machst du folgendes außerhalb der Schule?

	jeden Tag oder fast jeden Tag	1-2 Mal pro Woche	1-2 Mal pro Monat	nie oder fast nie
Ich lese, weil es mir Spaß macht.				
Ich lese, um Sachen zu erfahren, die ich gerne wissen will.				

8. Wie denkst du über das Lesen? Gib an, wie sehr du diesen Aussagen zustimmst.

	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über das, was ich gelesen habe.				
Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde.				
Ich finde Lesen langweilig.				
Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen.				
Ich lese gern.				
Ich lerne viel durch das Lesen.				
Ich mag es, Texte zu lesen, die mich zum Nachdenken bringen.				
Ich mag es, wenn ich mich durch ein Buch in andere Welten versetzen kann.				
Meine Eltern mögen es, wenn ich lese.				
Für mich ist Lesen Zeitverschwendung.				
Es fällt mir schwer ein Buch zu Ende zu lesen.				
Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.				
Ich lese nur, wenn ich muss.				
Es ist wichtig, gut lesen zu können.				

Die nächste Frage befasst sich mit der Einstellung zum Lesen (motivationale Variablen, vgl. Tabelle 3). Es sind unterschiedliche Aussagen vorgegeben und die SchülerInnen müssen entsprechend die Kategorien ‚stimme völlig zu‘, ‚stimme eher zu‘, ‚stimme eher nicht zu‘ und ‚stimme überhaupt nicht zu‘ auswählen. Es wird etwa gefragt, ob das Lesen als langweilig empfunden wird, ob das Lesen als Zwang verspürt wird oder welchen Erkenntnisgewinn das Lesen für die TeilnehmerInnen hat. Anhand dieser Aussagen können auch die Gefühle über das Lesen gedeutet werden (affektive Variable, vgl. Tabelle 3). Die anschließende Frage befasst sich mit dem Lesen können (kognitive Variablen, vgl. Tabelle 3). Bei dieser Frage muss die Lesefähigkeit selbst eingeschätzt und wieder entsprechend, den bereits oben genannten Kategorien, angekreuzt werden. Mithilfe dieser Frage und den demografischen Daten lässt sich die erste Hypothese „*Mädchen weisen eine höhere Lesekompetenz auf als Jungen.*“ (vgl. Kapitel 4.1) beantworten.

9. Wie gut liest du? Gib an, wie sehr du diesen Aussagen zustimmst.

	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Normalerweise bin ich gut in Lesen.				
Lesen fällt mir leicht.				
Es fällt mir schwer, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen.				
Lesen fällt mir schwerer als vielen Kindern in meiner Klasse.				
Lesen fällt mir schwerer als alle anderen Fächer.				
Ich bin einfach nicht gut in Lesen.				
Ich lese anderen gern laut vor.				
Ich verstehe schwierige Geschichten.				
Ich bin mit meinen Leistungen im Fach Deutsch zufrieden.				
Meine Eltern sind mit meinen Leistungen im Fach Deutsch zufrieden.				
Für meine Zukunft ist es notwendig, gut lesen zu können.				

Die Beantwortung der zehnten Frage im Fragebogen befasst sich mit der Häufigkeit des Lesens (motivationale Variablen, vgl. Tabelle 3). Hierbei spielt es keine Rolle, mit welchem Medium gelesen wird – gedruckt, am Computer, am Tablet oder am Smartphone. Gefragt wird hier nach unterschiedlichen Genres und wie häufig diese jeweils gelesen werden. Die Kategorie reicht von ‚jeden Tag oder fast jeden Tag‘ bis ‚nie oder fast nie‘. Die Frage Nummer 10 ist gemeinsam mit der Frage Nummer 9 in der Lage die zweite Hypothese „*SchülerInnen, die häufiger lesen, verfügen über eine höhere Lesekompetenz*“ zu beantworten (vgl. Kapitel 4.1).

10. Wie oft liest du folgendes außerhalb der Schule (gedruckt, am Computer, am Tablet oder am Smartphone)

	jeden Tag oder fast jeden Tag	1-2 Mal pro Woche	1-2 Mal pro Monat	nie oder fast nie
Geschichten oder Romane				
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)				
Zeitschriften				
Comics				
Zeitungen				
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)				
Werbezettel und Kataloge				
Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen				
Elektronische Bücher auf einem E- Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)				

Die letzten beiden Fragen des ersten Fragenblocks erfragen die ungefähre Anzahl von Büchern und Medien (Computer, Smartphone, Fernseher), welche die TeilnehmerInnen zu Hause haben. Aus der Anzahl der Bücher lässt sich auch ableiten, ob die Eltern Vielleser sind und mithilfe der ausgewählten Medien kann erkannt werden, ob ein Zugang zu neuen Medien vorhanden ist. Mit diesem Item kann sich auch der fünften Hypothese „*Die Lesemotivation wird von der Lesesozialisation beeinflusst.*“ (vgl. Kapitel 4.1) genähert werden. Da die Eltern bei der Lesesozialisation eine bedeutende Rolle spielen und die Kinder das ihnen vorgelebte Verhalten übernehmen.

11. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause? (Bitte zähle Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher nicht mit.)

- Keine oder nur sehr wenige (0-10 Bücher)
- Genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-25 Bücher)
- Genug, um zwei Regale zu füllen (26-100 Bücher)
- Genug, um drei Regale zu füllen (101-200 Bücher)
- Genug, um vier oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)

12. Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge? (Mehrfachnennungen möglich)

- Einen Computer oder ein Tablet
- Internet
- Ein eigenes Smartphone
- Einen Fernseher in deinem Zimmer
- Einen E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)

Die Fragen 4 bis 12 dienen zur Erfassung der Lesemotivation der Versuchspersonen und schlossen damit, wie bereits erwähnt, direkt an die 1. und 2. Hypothese an. Bei den Hypothesen geht es um die geschlechterbedingte Lesekompetenz und dem Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz. Ebenso wird auch an die 4. Hypothese „*Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz*“ (vgl. Kapitel 4.1) angeknüpft.

Teil II: Mediennutzung

Der zweite Teil des Fragebogens beginnt mit Fragen nach dem Medienbesitz der SchülerInnen. Diese Fragen wurden aus den Ergebnissen und Darstellungen der JIM-Studie²⁰¹ abgeleitet, da der offizielle Fragebogen nicht öffentlich einsehbar ist. Das 13. Item erfragt die Geräte, welche die Jugendlichen zu Hause haben. Hier werden etwa WLAN-Anschluss, Computer, Smartphone, Fernseher, Spielekonsole oder E-Book-Reader angeführt. Die gesamte Auswahl ist im Fragebogen zu finden (vgl. Anhang SchülerInnenfragebogen).

13. Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge? (Mehrfachnennungen möglich)

- Handy/Smartphone
- WLAN-Anschluss
- Computer / Laptop
- Fernsehgerät
- Drucker
- Videostreaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc.
- Radiogerät
- Musikstreaming-Dienste, z.B. Spotify, etc.
- DVD-Player / Festplattenrecorder
- Tablet
- Feste Spielekonsole
- Fernsehgerät mit Internetzugang
- Tragbare Spielekonsole
- MP3-Player / iPod
- Wearable
- Streaming Box / Stick
- E-Book – Reader
- Smartspeaker
- Radiogerät mit Internetzugang

²⁰¹ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020).

Die darauffolgende Frage befasst sich mit den Medien-Abonnements im Hause der Jugendlichen. Ein paar Beispiele für solche Abonnements sind Video- und Musik - Streaming-Dienste, Tageszeitungen-Abos, Abofernsehen und Zeitschriften-Abos.

14. Gibt es bei dir zu Hause folgende Medien-Abonnements? (Mehrfachnennungen möglich)
- Video-Streaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc.
 - Musik-Streaming-Dienste, z.B. Spotify
 - Tageszeitungs-Abo, z.B. Krone, Der Standard, etc.
 - Abofernsehen, z.B. hd austria
 - Zeitschriften-Abo, z.B. profil, time etc.

Die Frage Nummer 15 untersucht die persönlichen Gegenstände der Versuchspersonen. Hier werden wieder die gleichen Geräte angeführt wie in Frage 13. So lässt sich ein guter Vergleich dahingehend ziehen, über welche Medien die Jugendlichen verfügen, weil sie sich bei ihnen zuhause befinden und welche davon tatsächlich ihnen gehören.

15. Welche dieser folgenden Dinge gehören dir persönlich? (Mehrfachnennungen möglich)
- Handy/Smartphone
 - WLAN-Anschluss
 - Computer / Laptop
 - Fernsehgerät
 - Drucker
 - Videostreaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc.
 - Radiogerät
 - Musikstreaming-Dienste, z.B. Spotify, etc.
 - DVD-Player / Festplattenrecorder
 - Tablet
 - Feste Spielekonsole
 - Fernsehgerät mit Internetzugang
 - Tragbare Spielekonsole
 - MP3-Player / iPod
 - Wearable
 - Streaming Box / Stick
 - E-Book – Reader
 - Smartspeaker
 - Radiogerät mit Internetzugang

Die 16. Frage des Fragebogens erforscht die Mediennutzung in der Freizeit. Es wird hinterfragt, welches Gerät die Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche in ihrer Freizeit verwenden (kognitive Variablen, vgl. Tabelle 3). In dieser Auflistung finden sich neben den Klassikern wie dem Smartphone, dem Internet oder Musik hören auch Hörspiele und Podcasts anhören und Zeitschriften/Tageszeitungen lesen. Die dazu passende Frage wird als nächste gestellt. In ihr geht es darum, mit welchem Gerät die Versuchspersonen am häufigsten das Internet verwenden (kognitive Variablen, vgl. Tabelle 3). Hier gibt es

Auswahlmöglichkeiten vom Smartphone, über Laptop und Tablet, über den Fernseher bis hin zur Spielekonsole und dem Smartspeaker.

16. Welche dieser Medien nutzt du in deiner Freizeit? (täglich, mehrmals pro Woche)

- ☐ Internet
- ☐ Smartphone
- ☐ Musik hören
- ☐ Videos im Internet
- ☐ Fernsehen
- ☐ Video Streaming-Dienste
- ☐ Digitale Spiele
- ☐ Radio
- ☐ Tablet
- ☐ Bücher (gedruckt)
- ☐ DVDs / Blurays / aufgezeichnete Filme / Serien
- ☐ Tageszeitung (online)
- ☐ Hörspiele / -bücher
- ☐ Podcasts hören
- ☐ Tageszeitung (gedruckt)
- ☐ Zeitschriften / Magazine (online)
- ☐ Zeitschriften / Magazine (gedruckt)
- ☐ E-Books lesen

17. Mit welchen Geräten verwendest du am häufigsten das Internet? (bitte nur drei ankreuzen)

- ☐ Über ein Smartphone
- ☐ Über einen Laptop / Notebook
- ☐ Über einen stationären Computer
- ☐ Über ein Tablet
- ☐ Über einen Fernseher mit Internetanschluss
- ☐ Über eine Spielekonsole
- ☐ Über einen Smartspeaker

In den nächsten beiden Fragen (18 und 19) wird die Häufigkeit der Verwendung des Internets in der Schule und in der Freizeit ermittelt, ebenso wie die Dauer der Nutzung in der Schule und in der Freizeit. Bei der Häufigkeit der Internetnutzung finden sich folgende drei Kategorien: ‚täglich‘, ‚mehrmals pro Woche‘ und ‚seltener‘. Zur Nutzungsdauer finden sich die Kategorien ‚1 Stunde oder weniger‘, ‚1-2 Stunden‘, ‚2-3 Stunden‘, ‚3-4 Stunden‘ und ‚5 Stunden oder mehr‘.

18. Wie oft nutzt du das Internet...

	Täglich	Mehrmals pro Woche	seltener
in der Schule			
in der Freizeit			

19. Wie lange nutzt du das Internet pro Tag...

	1 Stunde oder weniger	1-2 Stunden	2-3 Stunden	3-4 Stunden	5 Stunden oder mehr
in der Schule					
in der Freizeit					

Mit den bisherigen Fragen aus dem zweiten Fragenblock lässt sich auch die dritte Hypothese „*Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Mediennutzung*“ (vgl. Kapitel 4.1) erforschen. Die Lesekompetenz wird mit Fragen aus dem ersten Fragenblock erfasst und die Mediennutzung mit den eben erklärten Items.

Mit der 20. Frage wird die häufigste Art, für welche das Internet verwendet wird, erhoben (affektive Variablen, vgl. Tabelle 3). Es stehen folgende vier Arten zur Auswahl: Kommunikation, Spiele, Informationssuche und Unterhaltung. Es ist sichtbar, dass diese Bereiche nicht klar voneinander getrennt werden können und es auch zu Überschneidungen kommen kann. Mit einem Blick auf die demografischen Daten können auch Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht bzw. dem Schultyp und der inhaltlichen Verteilung der Internetnutzung gesehen werden.

20. Für welche Dinge verwendest du das Internet am häufigsten?

- ☐ Kommunikation
- ☐ Spiele
- ☐ Informationssuche
- ☐ Unterhaltung (z.B. Musik, Videos, Bilder)

Mit der folgenden Frage wird der am häufigsten verwendete Kommunikationsdienst untersucht. Diese Frage ist als halboffenes Format gestaltet und beinhaltet die Restkategorie „Sonstiges“ in Kombination mit einem Freitextfeld. Zur Auswahl werden bekanntere Dienstleister wie WhatsApp, Instagram oder Facebook angeführt, aber auch unbekanntere wie etwa Threema, Houseparty oder Slack.

21. Welchen dieser Dienste verwendest du täglich oder mehrmals pro Woche um mit deinen Freund*innen zu kommunizieren? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ WhatsApp
- ☐ Instagram
- ☐ Snapchat
- ☐ TikTok
- ☐ Facebook
- ☐ Twitch
- ☐ Pinterest
- ☐ Twitter
- ☐ Facetime

- Telegram
- Zoom
- Skype
- Google Hangouts
- Threema
- Houseparty
- Slack
- Sonstige...

Die häufigsten Rechercheoptionen werden in der Frage 22 geklärt. Die Frage wurde als geschlossenes Fragenformat angelegt und hat Auswahlmöglichkeiten wie etwa Suchmaschinen, YouTube, social media Nachrichten, Zeitungen und Zeitschriften und TV-Sender.

22. Welche der vorgegebenen Rechercheoptionen verwendest du am häufigsten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Suchmaschinen (z.B. Google)
- Videos bei YouTube, um sich über Themen zu informieren
- Wikipedia/vergleichbare Angebote
- Nachrichten/aktuelle Infos aus aller Welt bei Facebook/Twitter
- Nachrichtenportale von Zeitungen online
- Nachrichtenportale von Zeitschriften
- Nachrichten bei Providern wie gmx, web.de, t-online
- Nachrichtenportale von TV-Sendern

Die letzte Frage in diesem Fragenblock untersucht die Nutzungsdauer von Computer, Smartphone oder Tablet an einem normalen Tag. Die Kategorisierung beginnt hier bei ‚halbe Stunde oder weniger‘ und geht bis zu ‚5 Stunden oder mehr‘.

23. Wie lange benutzt du einen Computer, Smartphone oder ein Tablet an einem normalen Tag?

- Halbe Stunde oder weniger
- Halbe Stunde bis 1 Stunde
- 1 bis 2 Stunden
- 2 bis 3 Stunden
- 3 bis 4 Stunden
- 5 Stunden oder mehr

Die Fragen 13 bis 23 dienen zur Erhebung der Mediennutzung der Jugendlichen. Diese Erkenntnisse können etwa in Zusammenhang mit der Lesekompetenz, der Lesemotivation und der Lesehäufigkeit gebracht werden.

Teil III: Lesemedien im Deutschunterricht

Der dritte und letzte Teil des Fragebogens befasst sich mit den Lesemedien im Deutschunterricht. Die Items zu diesem Teil wurden aus dem Buch ‚Monitor Digitale Bildung. Befragung von Schülerinnen und Schülern‘ von Schmid Ulrich²⁰² entnommen.

Die 24. Frage untersucht, welche der im Fragebogen angeführten Medien bereits im Deutschunterricht zum Lesen verwendet wurden. Die Versuchspersonen haben eine Auswahl von Smartphone über Zeitschriften und Comics bis hin zu elektronischen Büchern auf einem E-Book-Reader. Die daran anknüpfende Frage ist die Häufigkeit dieser Medien im Deutschunterricht. Es kann zwischen den Kategorien ‚jede Unterrichtsstunde‘, ‚1 Mal in der Woche‘, ‚ab und zu‘ und ‚nie‘ gewählt werden. Durch diese Aufschlüsselung wird ein guter Überblick über die Verwendung der Lesemedien und deren Häufigkeit gegeben. Diese beiden Fragen (24 und 25) werden gemeinsam mit der demografischen Auswertung eine Antwort auf die sechste Hypothese *„SchülerInnen machen je nach Schulform unterschiedliche Erfahrungen mit den neuen Medien.“* (vgl. Kapitel 4.1) geben können. Es ist anzunehmen, dass, wie auch in der JIM-Studie, die Versuchspersonen in jedem Schultyp unterschiedliche Erfahrungen diesbezüglich machen.

24. Welche der folgenden Medien hast du schon im Deutschunterricht zum Lesen verwendet?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Smartphone
- Computer
- Tablet / I Pad
- Deutschbuch
- Geschichten oder Romane
- Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die du magst, oder über einen Ort, den du besucht hast)
- Zeitschriften
- Comics
- Zeitungen
- Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)
- Werbezettel und Kataloge
- Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)

²⁰² vgl. Schmid, Ulrich: Monitor Digitale Bildung. Befragung von Schülerinnen und Schülern. mmb Institut.

25. Wie oft werden die Medien im Deutschunterricht verwendet?

	Jede Unterrichtsstunde	1 Mal in der Woche	Ab und zu	nie
Smartphone				
Computer				
Tablet / I Pad				
Deutschbuch				
Geschichten oder Romane				
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)				
Zeitschriften				
Comics				
Zeitungen				
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)				
Werbezettel und Kataloge				
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)				

Das Item 26 erfragt das Wissen über Lesetechniken in Bezug auf unterschiedliche Medien (kognitive Variablen, vgl. Tabelle 3). Ausgewählt wurden hier wieder dieselben Medien wie in den beiden Fragen zuvor. Dadurch lässt sich bei der Auswertung ein guter Vergleich ziehen. Die Kategorien, zwischen welchen die Jugendlichen auswählen können, sind folgende: ‚sehr gut‘, ‚nicht so gut‘, ‚weder noch‘, ‚eher schlecht‘ und ‚gar nicht‘. Mit diesen Kategorien sollte für jede Versuchsperson die passende dabei sein. Die anschließende Frage 27 befasst sich mit der Relevanz der richtigen Lesetechniken (affektive Variablen, vgl. Tabelle 3). Hier müssen die Jugendlichen selbst einschätzen, für wie wichtig sie die Beherrschung der richtigen Lesetechniken für die ausgewählten Medien empfinden. Die Kategorien reichen hier von ‚sehr wichtig‘ bis ‚unwichtig‘.

26. Wie gut weißt du über Lesetechniken in den folgenden Medien Bescheid?

	Sehr gut	Nicht so gut	Weder noch	Eher schlecht	Gar nicht
Smartphone					
Computer					
Tablet /I Pad					
Deutschbuch					
Geschichten oder Romane					
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)					
Zeitschriften					
Comics					
Zeitungen					
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)					
Werbezettel und Kataloge					
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)					

27. Wie wichtig findest du es, für die genannten Medien die richtigen Lesetechniken zu beherrschen?

	Sehr wichtig	Ziemlich wichtig	Egal	Nicht so wichtig	Unwichtig
Smartphone					
Computer					
Tablet /I Pad					
Geschichten oder Romane					
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)					
Zeitschriften					
Comics					
Zeitungen					
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)					
Werbezettel und Kataloge					
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)					

Die Mitnahme des eigenen Gerätes wie des Smartphones in die Schule und dessen Verwendung im Unterricht wird in der Frage 28 untersucht. Hier können die SchülerInnen zwischen vier Aussagen auswählen. Diese Aussagen gehen von ‚nein, weder in der Schule noch im Unterricht erlaubt‘, über ‚in der Schule erlaubt, aber im Unterricht verboten‘, über ‚bei manchen Lehrpersonen erlaubt, bei manchen nicht‘, bis hin zu ‚es ist in der Schule als auch im Unterricht erlaubt‘.

28. Darfst du deine eigenen Geräte, wie das Smartphone/Handy, mit in die Schule nehmen und im Unterricht nutzen?
- Nein, das ist in der Schule und im Unterricht verboten.
 - Ja, in der Schule ist es erlaubt, aber im Unterricht verboten.
 - Teils teils, manche Lehrer*innen erlauben es im Unterricht, andere nicht.
 - Ja, sowohl in der Schule als auch im Unterricht ist es erlaubt.

Die abschließende Frage dieser Untersuchung bildet das Item 29. Hier wird nochmals erhoben, in welchen Medien die Jugendlichen am liebsten lesen. Zur Auswahl stehen wieder jene Medien, die auch bereits in den Fragen 25 bis 27 behandelt wurden. Dadurch kann ein besserer Zusammenhang mit den zuvor gestellten Fragen gezogen werden.

29. In welchen Medien liest du am liebsten? (Mehrfachnennungen möglich)
- Smartphone
 - Computer
 - Tablet / I Pad
 - Deutschbuch
 - Geschichten oder Romane
 - Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)
 - Zeitschriften
 - Comics
 - Zeitungen
 - Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)
 - Werbezettel und Kataloge
 - Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)

4.2.6 Anlage der Untersuchung

Da die Erhebung nicht im Labor stattfand, sondern an fünf unterschiedlichen Schulen durchgeführt wurde, entspricht die Untersuchung nicht den Anforderungen einer experimentellen Untersuchung. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Fragebogens verfügen die SchülerInnen bereits über eine Menge an Medienerfahrung und sind auch selbst im Besitz dieser Medien, wie beispielsweise einem Smartphone. Aufgrund des Alters der Versuchspersonen weisen diese auch schon Erfahrungen im Umgang mit Büchern und dem Lesen auf. Die Art- und Weise der Lese- und Medienerfahrung (Lesehäufigkeit, Lesekompetenz, Lesemotivation, Dauer und Häufigkeit der Mediennutzung sowie die dazu verwendeten Medien) wurde im Zuge eines Fragebogens außerhalb der Unterrichtszeit erhoben. Das Ausfüllen des Erhebungsbogens erfolgte komplett anonym, so dass keine Bedenken bezüglich des Datenschutzes aufkommen.

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, dem Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz nachzugehen. Eine weitere Rolle spielt der Zusammenhang von

Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz. Dies wird auch noch auf das Geschlecht und die Schulform übertragen (vgl. Hypothesen 1, 2, 4 und 5). Des Weiteren wird die Mediennutzung – in Form der Dauer, Häufigkeit, Geräteauswahl und Zweck – der Jugendlichen erforscht (vgl. Hypothese 6). Die erhobenen Daten der Mediennutzung werden ebenfalls in Zusammenhang mit der Lesekompetenz gebracht (vgl. Hypothese 3). Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Erhebung der Lesemedien im Deutschunterricht (vgl. Hypothese 7). Sie bildet eine relevante Erkenntnis zur Beantwortung der Forschungsfrage.

4.2.7 Auswertungsverfahren

Die durch Fragebogen erhobenen quantitativen Daten wurden statistisch mittels Excel ausgewertet. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe des deskriptiven und des analytischen Verfahrens. Das deskriptive Verfahren beschreibt die Daten. Es erfolgt unter anderem eine Grundauszählung, Aufbrüche nach verschiedenen Gruppen und die Erstellung von Kreuztabellen. Das analytische Verfahren prüft die erhobenen Daten auf Zusammenhänge und Unterschiede.²⁰³

²⁰³ vgl. Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg, Springer 2015.

5. Auswertung

5.1 Soziodemografie

Die Stichprobe der Untersuchung für diese Masterarbeit im Jahr 2021 umfasst zu 71 Prozent Mädchen und zu 28 Prozent Jungen. Die Auswahl eines diversen Geschlechts war gegeben, hierauf entfiel aber lediglich ein Prozent aller TeilnehmerInnen. Dieses eine Prozent wird in den Grafiken nicht abgebildet sein, und auch in der Beschreibung wird nicht explizit darauf eingegangen werden, da dieses eine Prozent nicht aussagekräftig ist.

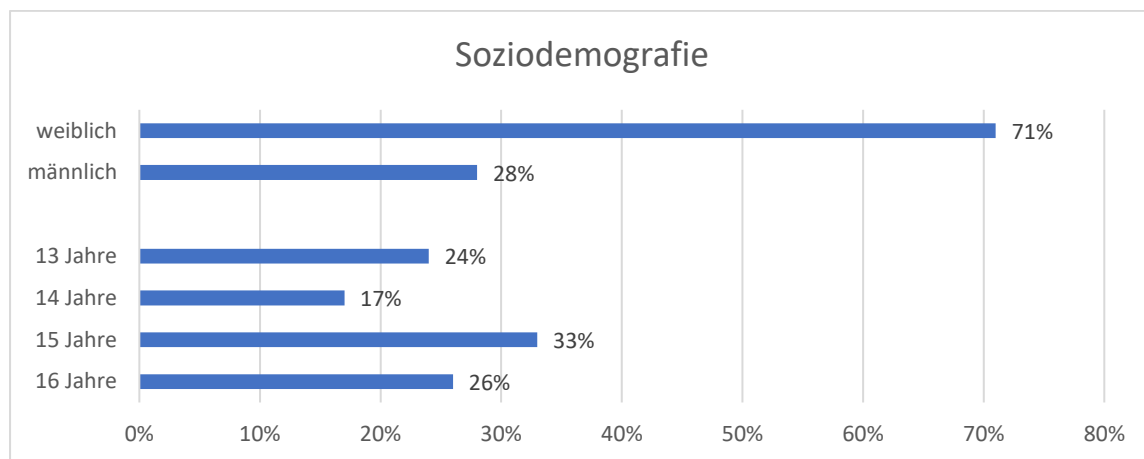


Abbildung 2: Soziodemografie

Die befragten SchülerInnen verteilen sich nicht gleichmäßig auf die unterschiedlichen Altersgruppen. Beispielsweise haben unter den 15-jährigen mit 34 TeilnehmerInnen die meisten die Befragung ausgefüllt und die 14-jährigen mit 17 TeilnehmerInnen am wenigsten. Darunter befinden sich 40 Prozent der Befragten in einer NMS, 4 Prozent besuchen das Gymnasium und 56 Prozent absolvieren die HAK.

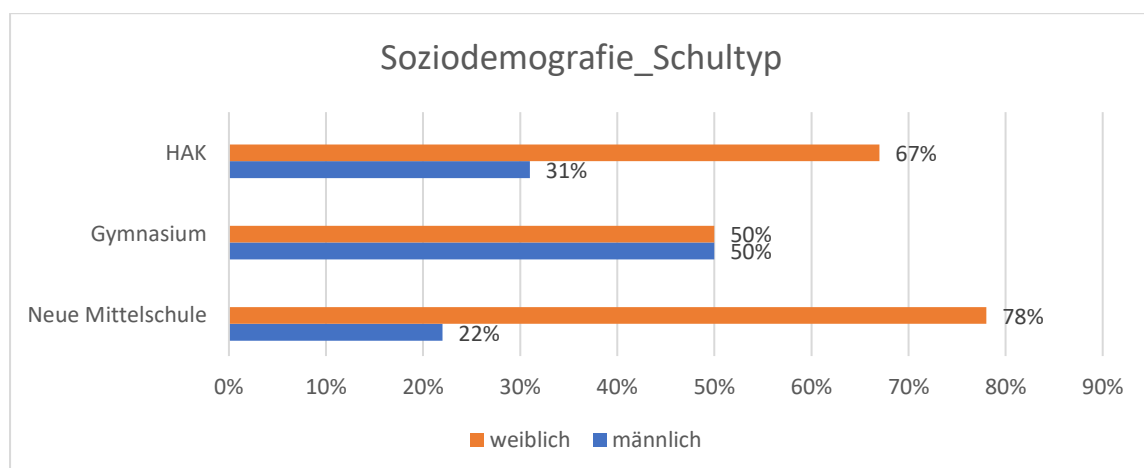


Abbildung 3: Soziodemografie_Schultyp

5.2 Lesemotivation

Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?

Im Jahr 2021 lesen 22% der Mädchen und 42% der Jungen unter 30 Minuten pro Tag in ihrer Freizeit (Abb. 4). Die Mehrheit der Befragten siedelt sich im zweiten Spektrum an: 30 Minuten bis eine Stunde. In diesen Bereich fallen 40% der Mädchen und 48% der Jungen. Bei der nächsten Kategorie 1-2 Stunden sind die Mädchen mit 21% in der Mehrheit und die Jungen mit 7% in der Minderheit. Über zwei Stunden lesen lediglich 17% der Mädchen und 3% der Jungen. Hier geht deutlich hervor, dass Mädchen eine größere Lesezeit außerhalb der Schule an einem normalen Schultag aufweisen. Die Burschen siedeln sich eher bei unter 30 Minuten bzw. zwischen 30 Minuten und einer Stunde an.

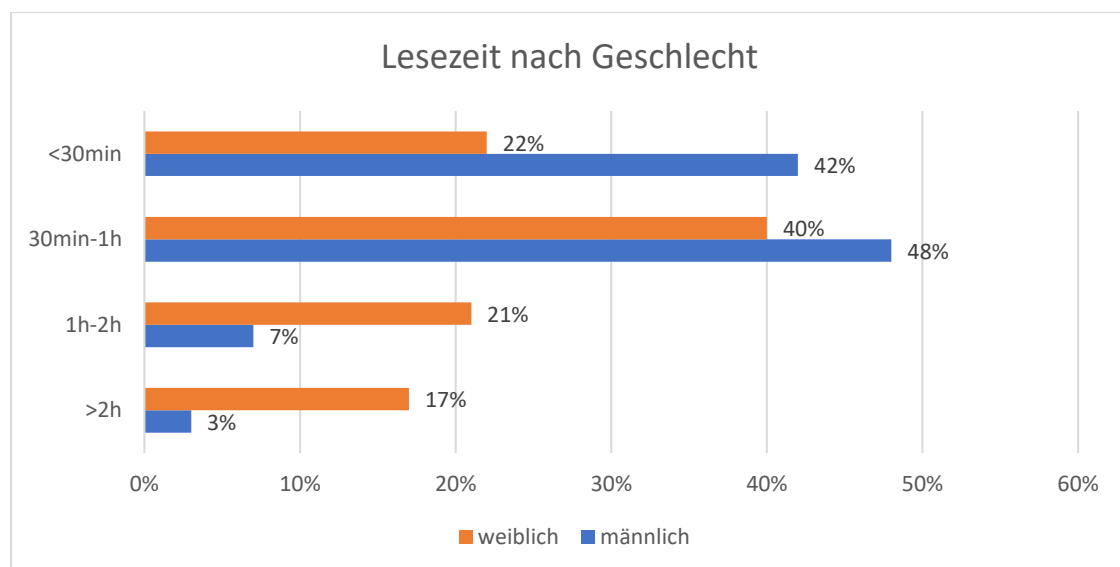


Abbildung 4: Lesezeit nach Geschlecht

Werden diese Daten noch nach Alter und Geschlecht ausgewertet, so erhält man folgende Ergebnisse, die in der Abbildung 5 dargestellt sind. Mädchen im Alter von 13 Jahren lesen zu 21% zwischen 30 Minuten und einer Stunde pro Tag. Rund ein Drittel verbringt ein bis zwei Stunden mit Lesen und beinahe die Hälfte liest mehr als zwei Stunden täglich. Bei den 14-jährigen lesen 23% sowohl 30 Minuten bis eine Stunde als auch mehr als zwei Stunden. Über 50% der Mädchen im Alter von 14 Jahren liest pro Tag ein bis zwei Stunden. 36% der 15-jährigen lesen nur weniger als 30 Minuten an einem normalen Schultag und 64% verbringen zwischen 30 Minuten und einer Stunde mit einem Buch in der Hand. Beinahe 40% der 16-jährigen Mädchen liest unter 30 Minuten pro Tag und die restlichen 46% lesen zwischen 30 Minuten und einer Stunde.

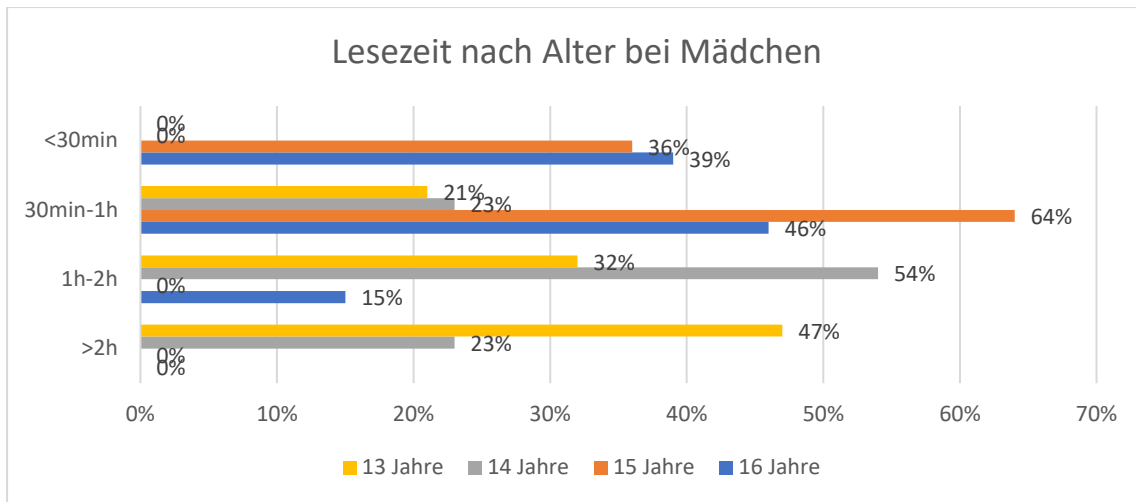


Abbildung 5: Lesezeit nach Alter bei Mädchen

In der nachstehenden Abbildung 6 ist die Lesezeit nach Alter bei den Jungen grafisch dargestellt. Zwei Drittel der Jungen im Alter von 13 Jahren lesen zwischen 30 Minuten und einer Stunde. Die restlichen 40% lesen ein bis zwei Stunden pro Tag an einem normalen Schultag. Bei den 14-jährigen verteilen sich jeweils 25% der Leserschaft auf unter 30 Minuten Lesezeit und auf über zwei Stunden täglich. Die Hälfte dieser Altersgruppe liest rund 30 Minuten bis eine Stunde pro Tag. Die Jugendlichen mit 15 Jahren verteilen sich gleichermaßen mit 50% auf eine Lesezeit unter 30 Minuten und auf eine Lesezeit von 30 Minuten bis zu einer Stunde. Bei den 16-jährigen verhält sich die Lesedauer ähnlich. Hier lesen rund 60% der Jungen unter 30 Minuten und ungefähr 40% 30 Minuten bis eine Stunde.

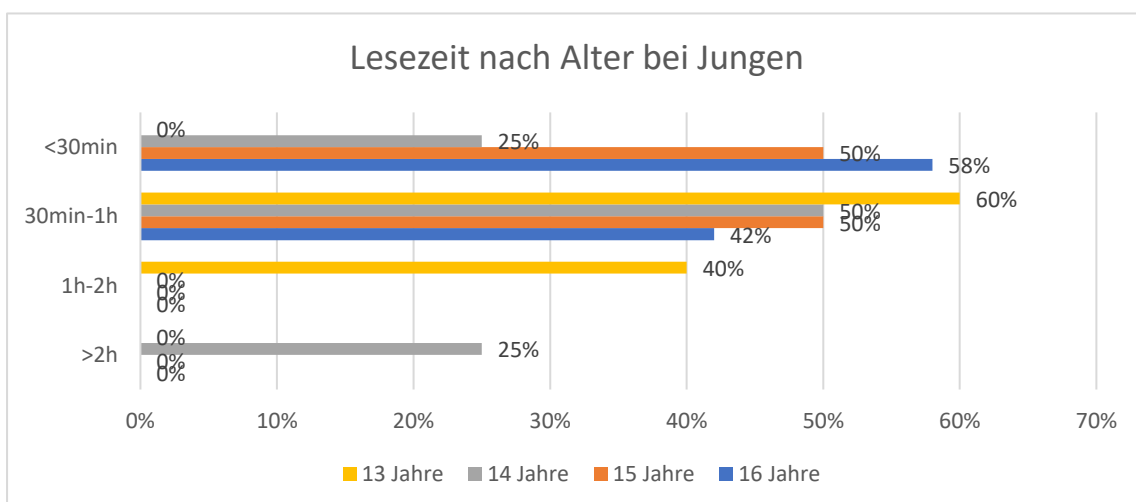


Abbildung 6: Lesezeit nach Alter bei Jungen

In welchen Medien liest du?

In der Abbildung 7 und Abbildung 8 werden die Medien, welche die Jugendlichen zum Lesen verwenden, grafisch dargestellt. Die Abbildung 7 zeigt die Ergebnisse der Mädchen und die Abbildung 8 die Ergebnisse der Jungen. Aus beiden Grafiken geht hervor, dass Mädchen eher mehr und länger in einem Buch lesen. Über zwei Stunden lesen 5% der Mädchen und 3% der Jungen. Bei beiden Geschlechtern liest die Mehrheit unter 30 Minuten. Rund die Hälfte der Mädchen und 70% der Jungen lesen nicht länger als eine halbe Stunde täglich.

Bezüglich des E-Books sind die Angaben beider Geschlechter sehr ähnlich. 81% der Mädchen und 86% der Jungen lesen maximal 30 Minuten pro Tag mit dem E-Book. Immerhin lesen auch 6% der Mädchen 3% der Jungen über zwei Stunden täglich mit diesem Medium.

Die Angaben bezüglich des täglichen Zeitungslesens sind bei beiden Geschlechtern ident. 90% der Jungen und Mädchen geben an, maximal 30 Minuten lang eine Zeitung zu lesen. Die restlichen 10% verbringen damit täglich zwischen 30 Minuten und einer Stunde.

Zeitschriften werden von 97% der Jungen und rund 90% der Mädchen täglich bis zu einer halben Stunde gelesen. Die restlichen 3% der Jungen verbringen 30 Minuten bis eine Stunde mit dem Lesen einer Zeitschrift. Dieselbe Zeit verbringen ein Zehntel der Mädchen mit dem Lesen und 1% liest sogar ein bis zwei Stunden täglich in einer Zeitschrift.

Beim Lesen von Comics verhalten sich die Zahlen sehr ähnlich. Rund 90% der Mädchen und Jungen lesen bis zu einer halben Stunde in einem Comic-Heft. Rund 10% verbringen zwischen einer halben und vollen Stunde mit dem Lesen von Comic-Heften.

Das Smartphone ist jenes Medium, in welchem von Mädchen als auch von Jungen am häufigsten gelesen wird. Rund ein Viertel beider Geschlechter liest nur bis zu 30 Minuten pro Tag am Smartphone. Mit über 30% verbringt die Mehrheit zwischen 30 Minuten und einer Stunde mit dem Lesen am Smartphone. Über zwei Stunden lesen 14% der Jungen und doppelt so viele Mädchen am Smartphone.

Rund 65% der Jungen und drei Viertel der Mädchen lesen bis zu 30 Minuten täglich am Tablet. Zwischen einer halben Stunde und einer Stunde verbringen beinahe 30% der Jungen und 15% der Mädchen am Tablet mit Lesen.

45% der Jungen und die Hälfte der Mädchen verbringt pro Tag bis zu 30 Minuten am Laptop mit Lesen. Rund 40% der Jungen und 30% der Mädchen zwischen 30 Minuten und einer Stunde. 12% der Mädchen lesen sogar über 2 Stunden täglich am Laptop. Am PC lesen täglich rund 60% der Jungen und rund 80% der Mädchen bis zu 30 Minuten pro Tag. Bis zu einer Stunde lesen rund 30% der Jungen und 10% der Mädchen. Über zwei Stunden mit Lesen am PC verbringen 4% der Mädchen.

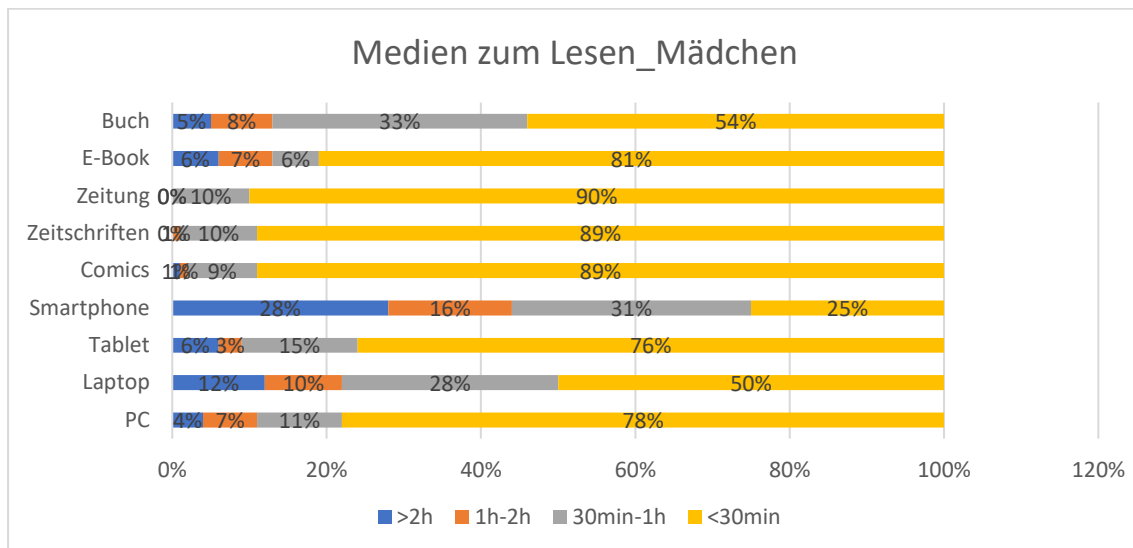


Abbildung 7: Medien zum Lesen_Mädchen

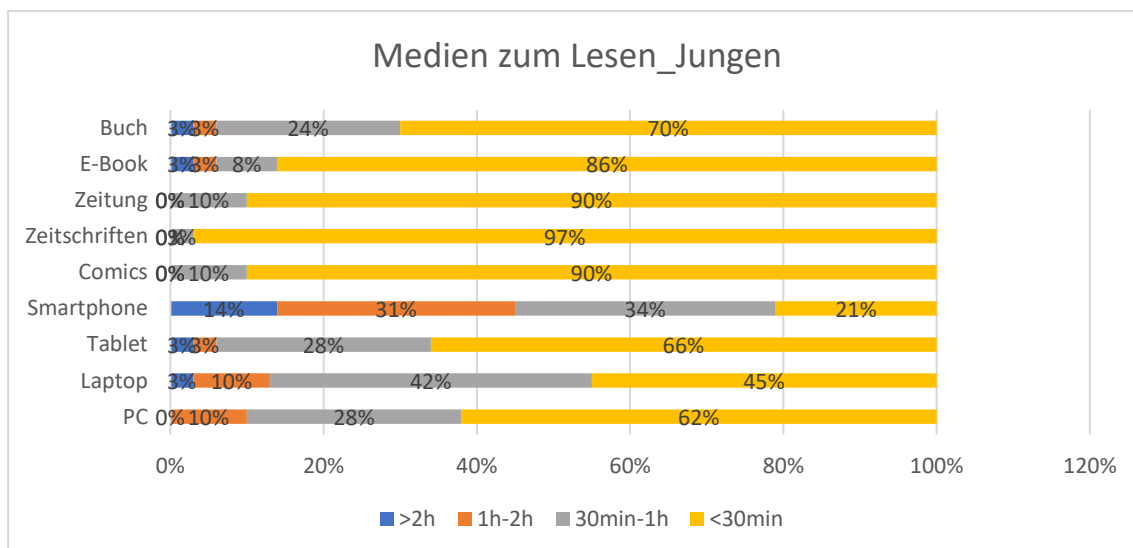


Abbildung 8: Medien zum Lesen_Jungen

Wie oft nutzt du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag ein E-Book?

Von allen TeilnehmerInnen nutzen 71% nie ein E-Book (Abb. 9). Hier ist davon auszugehen, dass dieser Prozentsatz nicht im Besitz eines E-Books ist. Wird diese Prozentzahl geschlechterspezifisch betrachtet, so entfallen in der Abbildung 9 von diesen 71% aller TeilnehmerInnen 66% auf die Jungen und 71% auf die Mädchen. Somit nutzen bzw. besitzen mehr Mädchen kein E-Book als Jungen. Jedes zehnte Mädchen liest einmal pro Monat/seltener in ihrem E-Book. Bei den Jungen sind es 7%. Die Kategorie „einmal pro Woche/alle 14 Tage“ haben mit unter 10% ungefähr gleich viele Mädchen wie Jungen ausgewählt. Jeder fünfte Junge liest täglich/mehrmals pro Woche in seinem E-Book außerhalb der Schule. Bei den Mädchen sind es rund 13%. Hier geht hervor, dass die Jungen häufiger mit ihrem E-Book lesen als die Mädchen.

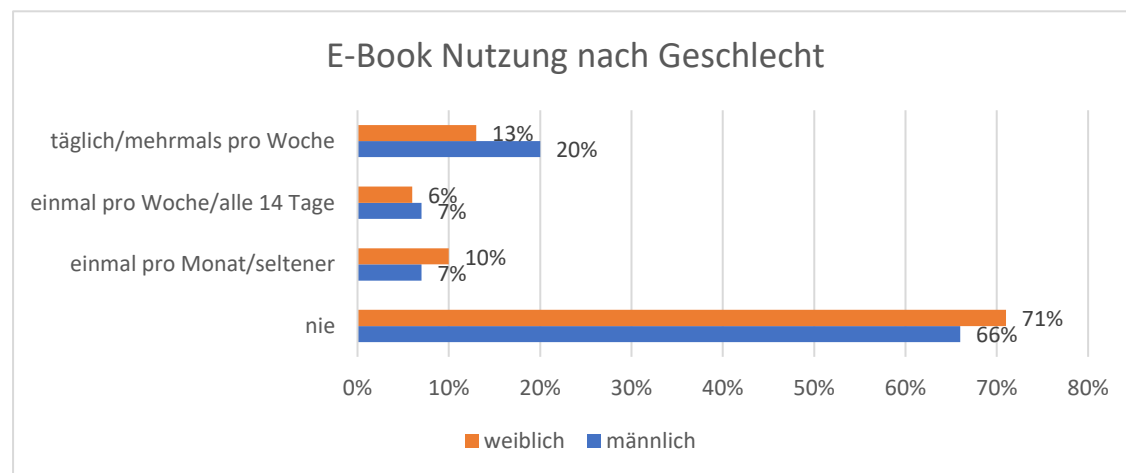


Abbildung 9: E-Book Nutzung nach Geschlecht

In der Abbildung 10 ist die E-Book-Nutzung von Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren dargestellt. 20% der Jungen im Alter von 13 Jahren lesen sowohl täglich/mehrmals pro Woche an einem normalen Schultag mit ihrem E-Book als auch einmal pro Monat/seltener. Keiner der befragten Teilnehmer in dieser Altersstufe liest einmal pro Woche/alle 14 Tage mit dem E-Book. Zwei Drittel aller männlichen 13-jährigen Befragten lesen nie mit dem E-Book bzw. sind nicht im Besitz eines solchen Gerätes. Bei den 14-jährigen Jungen entfällt jeweils ein Viertel auf die Kategorie „täglich/mehrmals pro Woche“ und ein Viertel auf die Kategorie „einmal pro Monat/seltener“. Ebenfalls keiner der befragten Schüler liest einmal pro Woche/alle 14 Tage mit dem E-Book. Die restlichen 50% verwenden nie ein E-Book. Die 15-jährigen verteilen sich hier nur auf zwei Kategorien – ein Teil von ihnen liest täglich/mehrmals die Woche und der Rest liest nie mit einem E-Book. Hier entfallen 17% auf den ersten Teil und die restlichen 83% auf diejenigen, die nicht mit dem E-Book lesen.

Von der Gruppe der 16-jährigen Jungen lesen 21% täglich/mehrmals pro Woche an einem normalen Schultag mit dem E-Book. 14% lesen einmal pro Woche/alle 14 Tage und die restlichen 64% lesen nicht mit diesem Gerät.

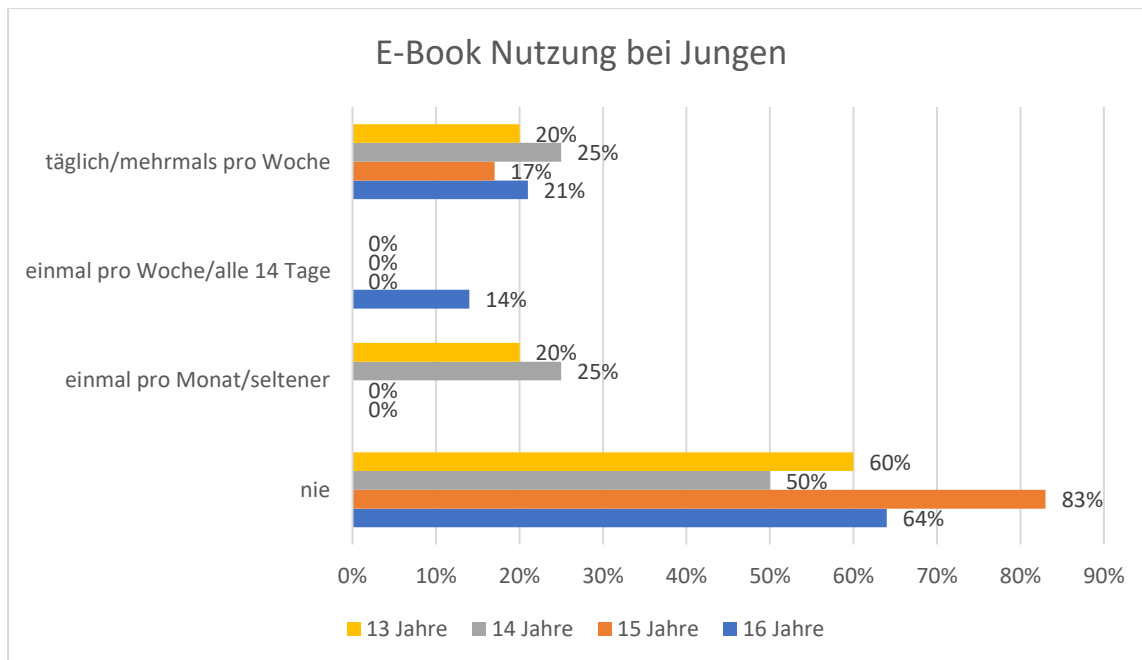


Abbildung 10: E-Book Nutzung bei Jungen

22% der 13-jährigen Mädchen lesen täglich/mehrmals pro Woche mit dem E-Book (Abb. 11). Sowohl 6% lesen einmal pro Woche/alle 14 Tage als auch einmal pro Monat/seltener. Über zwei Drittel dieser Altersgruppe liest nicht mit dem E-Book. Bei den 14-jährigen Teilnehmerinnen lesen 7% täglich/mehrmals pro Woche, aber auch einmal pro Woche/alle 14 Tage. 14% lesen einmal im Monat/seltener mit dem E-Book an einem normalen Schultag und ungefähr 70% liest nicht mit dem E-Book. Unter den 15-jährigen Jugendlichen lesen 11% täglich/mehrmals pro Woche, aber auch einmal pro Monat/seltener. Einmal pro Woche/alle 14 Tage lesen 7% der Mädchen. 70% lesen nie mit dem E-Book. Die 16-jährigen Befragten lesen mit 77% am wenigsten mit dem E-Book. Die restlichen Teilnehmerinnen verteilen sich mit je rund 8% auf die verbleibenden Kategorien.

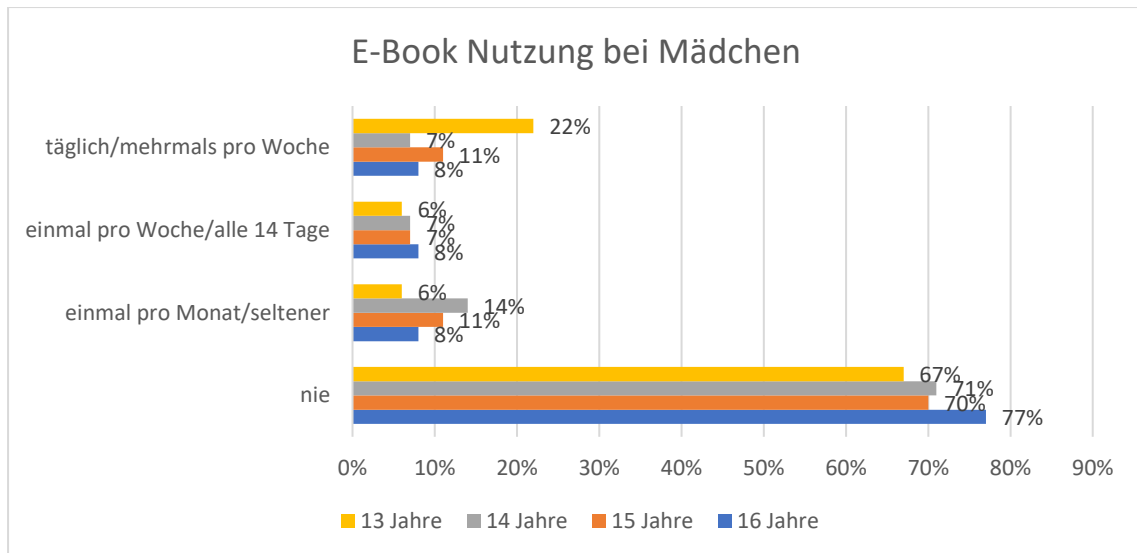


Abbildung 11: E-Book Nutzung bei Mädchen

Wird noch ein Blick auf die jeweiligen Schultypen und den Besitz eines E-Books geworfen, so kann erkannt werden, dass die TeilnehmerInnen der AHS nie mit dem E-Book lesen bzw. nicht ein solches Gerät besitzen. 34% der Befragten der NMS besitzen ein E-Book und sind somit der Schultyp, mit den meisten E-Book LeserInnen. In der HAK lesen 30% der Jugendlichen in einem E-Book (Abb. 12).

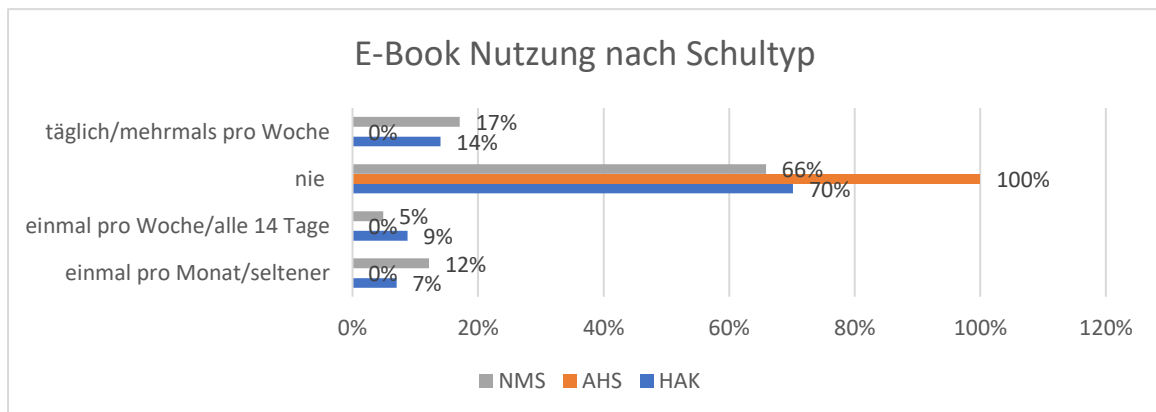


Abbildung 12: E-Book Nutzung nach Schultyp

Wie oft machst du folgendes außerhalb der Schule?

Bei dieser Frage wurden zwei Aussagen untersucht. Die erste Aussage lautet: „Ich lese, weil es mir Spaß macht.“ und die zweite: „Ich lese, um Sachen zu erfahren, die ich gerne wissen will.“ Werden die Ergebnisse aller TeilnehmerInnen betrachtet, so lesen die Jugendlichen häufiger aufgrund ihrer Wissbegierde und weil sie Informationen erfahren möchten. Werden die Ergebnisse dieser beiden Aussagen nach dem Geschlecht ausgewertet, so lesen die Jungen öfter, um ihr Wissen zu erweitern (Abb. 14). Mädchen hingegen lesen häufiger aufgrund von Spaß und weil ihnen das Lesen Freude bereitet. Die Prozentzahlen von Abbildung 13 zeigen sehr deutlich, dass Jungen mit 62% (fast) nie aufgrund von Freude lesen. Bei den Mädchen hingegen sind es 38%. Rund 20% der Mädchen lesen ungefähr ein bis zwei-mal pro Woche, unter den männlichen Teilnehmern sind es 3%. Die Prozentzahlen, welche bei Jungen und Mädchen gleich sind, sind jene bezüglich der Kategorie ein bis zwei-mal pro Monat. Hierauf entfallen ebenso 21%. Täglich bzw. beinahe täglich lesen 21% der Mädchen und 14% der Jungen.

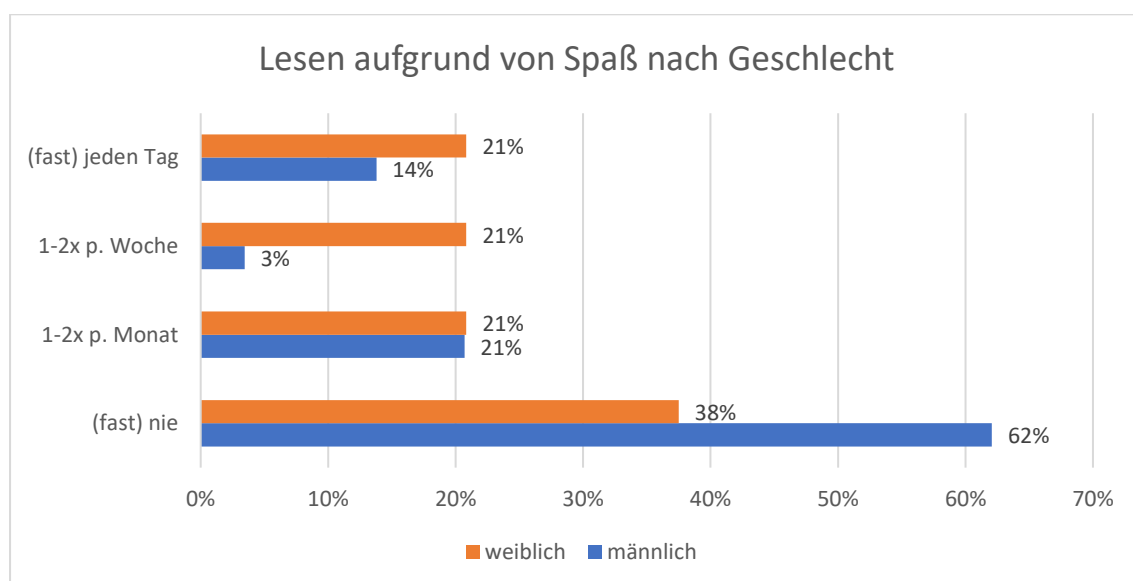


Abbildung 13: Lesen aufgrund von Spaß nach Geschlecht

Wie bereits erläutert lesen Jungen häufiger aufgrund von Wissbegierde und um sich Wissen anzueignen als Mädchen. In der Abbildung 14 wird explizit dies dargestellt. Beinahe die Hälfte (45%) der Jungen lesen täglich bzw. fast jeden Tag. Bei den Mädchen sind es knappe 20%. In der Kategorie ein bis zwei-mal pro Woche finden sich mit 47% mehr Mädchen wie Jungen wieder. Jungen lesen mit 21% ein bis zwei-mal pro Woche, um ihr Wissen zu erweitern. Knappe 30% der Jungen lesen ein bis zwei-mal pro Monat und bei den Mädchen sind es 15%. Lediglich 7% der Jungen lesen nie bzw. fast nie aus Wissbegierde. Bei den

Mädchen haben 18% angegeben, dass sie nie oder fast nie aufgrund von Wissensaneignung lesen.

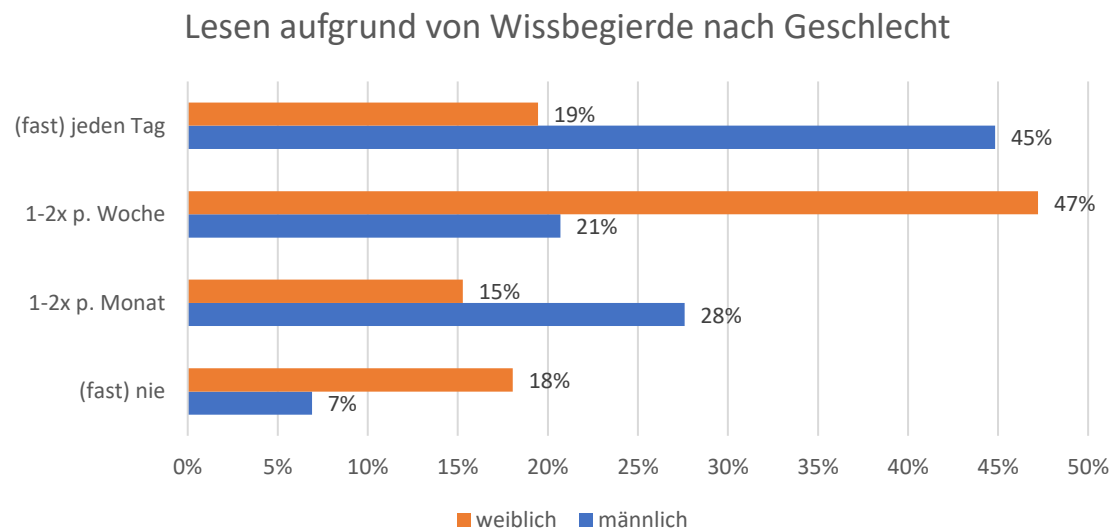


Abbildung 14: Lesen aufgrund von Wissensbegierde nach Geschlecht

Werden die Ergebnisse der Kategorie „Lesen aufgrund von Spaß“ hingehend auf Alter und Geschlecht ausgewertet, so ergibt sich im Detail folgende Auswertung (Abbildung 15+16). Die TeilnehmerInnen im Alter von 13 Jahren lesen 33% der Mädchen und 20% der Jungen täglich bzw. fast jeden Tag, weil ihnen das Lesen Freude bereitet. 17% der Mädchen in diesem Alter geben an, ein bis zwei-mal pro Woche in einem Buch zu lesen (Abb. 16). Bei den Jungen hat niemand diese Kategorie gewählt (Abb. 15). 17% der Mädchen und beinahe doppelt so viele Jungen (40%) geben an, ein bis zwei-mal im Monat aus Spaß zu lesen. Ebenso eine große Spanne ergibt sich bei wie vielen Jugendlichen nie oder fast nie aus Freude ein Buch lesen. Bei den Mädchen handelt es sich hier um 22% und bei den Jungen um 40%.

In der Altersklasse der 14-jährigen, haben alle Jungen einheitlich angegeben, dass sie nie oder fast nie ein Buch aus Freude lesen (Abb. 15). Bei den Mädchen erfolgt das Ergebnis etwas differenzierter. Hier geben jeweils 21% an ein bis zwei-mal pro Woche sowie (fast) jeden Tag aus Spaß zu lesen (Abb. 16). 7% der Mädchen im Alter von 14 Jahren kreuzen an, dass sie ein bis zwei-mal pro Monat aus Freude ein Buch lesen und die restlichen 50% lesen in diesem Alter nie oder fast nie ein Buch, weil es ihnen Spaß bereitet.

Die 15-jährigen Jungen teilen sich in jene zwei Kategorien auf – entweder sie lesen (fast) jeden Tag oder (fast) nie. Auf ersteres entfallen rund ein Drittel und auf zweiteres die restlichen zwei Drittel (Abb. 15). Bei den Mädchen in dieser Altersgruppe verteilen sich

die Angaben etwas mehr. Jeweils 19% geben an, dass sie ein bis zwei-mal pro Woche sowie (fast) täglich lesen. Rund ein Drittel wählt aus, ein bis zwei-mal im Monat ein Buch aufgrund von Freude am Lesen zu lesen. 30% der Mädchen liest nie bzw. fast nie ein Buch aus Spaß (Abb. 16).

Die Anzahl der 16-jährigen Jungen und Mädchen ist bezüglich der LeseEinstellung aufgrund von Freude ungefähr gleich. Bei den Auswertungen zu ein bis zwei-mal lesen pro Woche haben mit 15% doppelt so viele Mädchen wie Jungen diese Kategorie ausgewählt. Vergleicht man die Lesehäufigkeit von ein bis zwei-mal im Monat so erhält man das umgekehrte Ergebnis. Hier lesen mit 29% der Burschen ungefähr doppelt so viel wie die Mädchen. Es geben rund 60% der 16-jährigen Mädchen an, nie oder fast nie aus Freude zu lesen. Bei den Jungen sind es 57%.

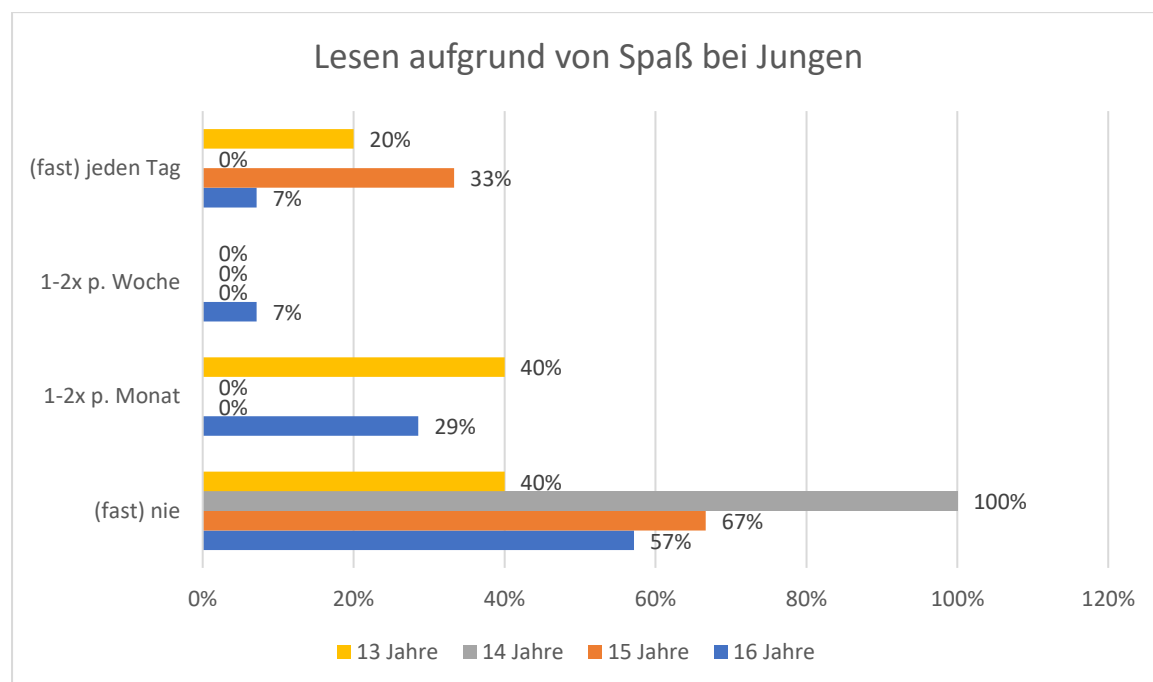


Abbildung 15: Lesen aufgrund von Spaß bei Jungen

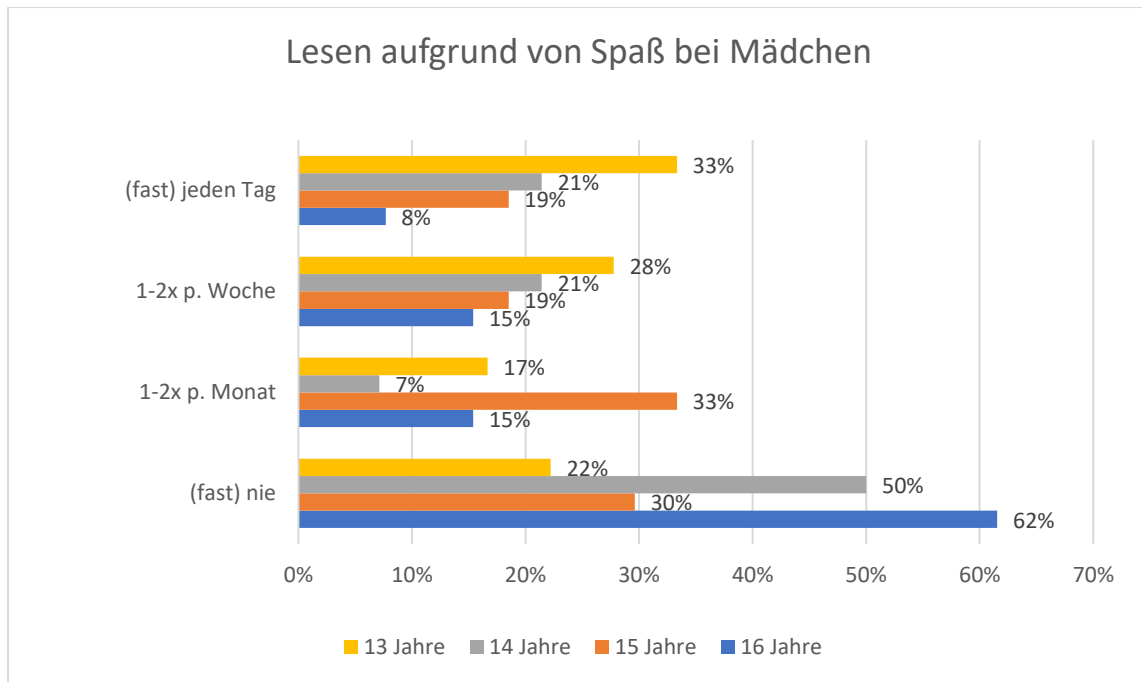


Abbildung 16: Lesen aufgrund von Spaß bei Mädchen

Werden die Ergebnisse der Kategorie „Lesen aufgrund von Wissensbegierde“ hingehend auf Alter und Geschlecht ausgewertet, so ergibt sich im Detail folgende Auswertung (Abbildung 17+18). 80% der 13-jährigen Jungen und nur 6% der Mädchen desselben Alters geben an jeden Tag bzw. beinahe jeden Tag zu lesen, um ihr Wissen zu erweitern. Die restlichen 20% der Jungen lesen ca. ein bis zwei-mal im Monat aufgrund ihrer Wissensbegierde (Abb. 17). Bei den Mädchen sieht die Prozentzahl mit 17% in dieser Sparte ähnlich aus. Die Mehrheit der Mädchen (61%) gibt an, ein bis zwei-mal pro Woche zu lesen, um ihr Wissen zu erweitern. Und 17% der Mädchen lesen (fast) nie (Abb. 18).

Jeweils ein Viertel der 14-jährigen Jungen verteilt sich auf die angegebenen Antwortmöglichkeiten (Abb. 17). Die 14-jährigen Mädchen lesen mit 7% (fast) täglich, aber mit mehrheitlich 64% lesen sie ein bis zwei-mal pro Woche. Jeweils 14% lesen ein bis zwei-mal pro Monat bzw. nie oder fast nie (Abb. 18).

Bei den 15-jährigen TeilnehmerInnen verhalten sich die Antworten ähnlich. Bei den Jungen wie auch bei den Mädchen lesen jeweils rund ein Drittel (fast) täglich bzw. ein bis zwei-mal pro Woche. Ebenso rund 30% der Jungen lesen ein bis zwei-mal pro Monat, hingegen bei den Mädchen lediglich 7%. In dieser Altersgruppe gibt keiner der männlichen Teilnehmer an, nie oder fast nie zu lesen – bei den Mädchen sind es 22%.

Mit 43% der 16-jährigen Befragten lesen rund doppelt so viele Jungen wie Mädchen beinahe täglich. Ein bis zwei-mal pro Woche lesen 21% der Jungen (Abb. 17) und 31% der Mädchen (Abb. 18) aufgrund ihrer Wissbegierde. Beinahe gleich viele Mädchen wie Jungen lesen ein bis zwei-mal pro Monat. Mit 15% lesen die Mädchen doppelt so selten wie die Jungen.

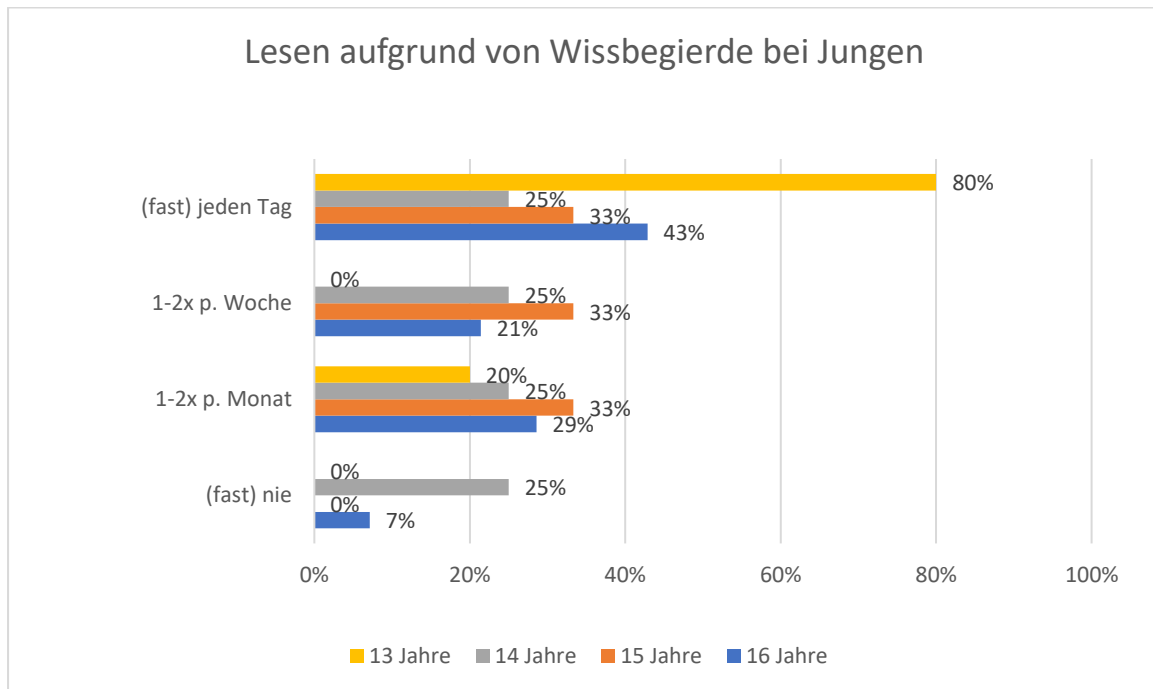


Abbildung 17: Lesen aufgrund von Wissbegierde bei Jungen

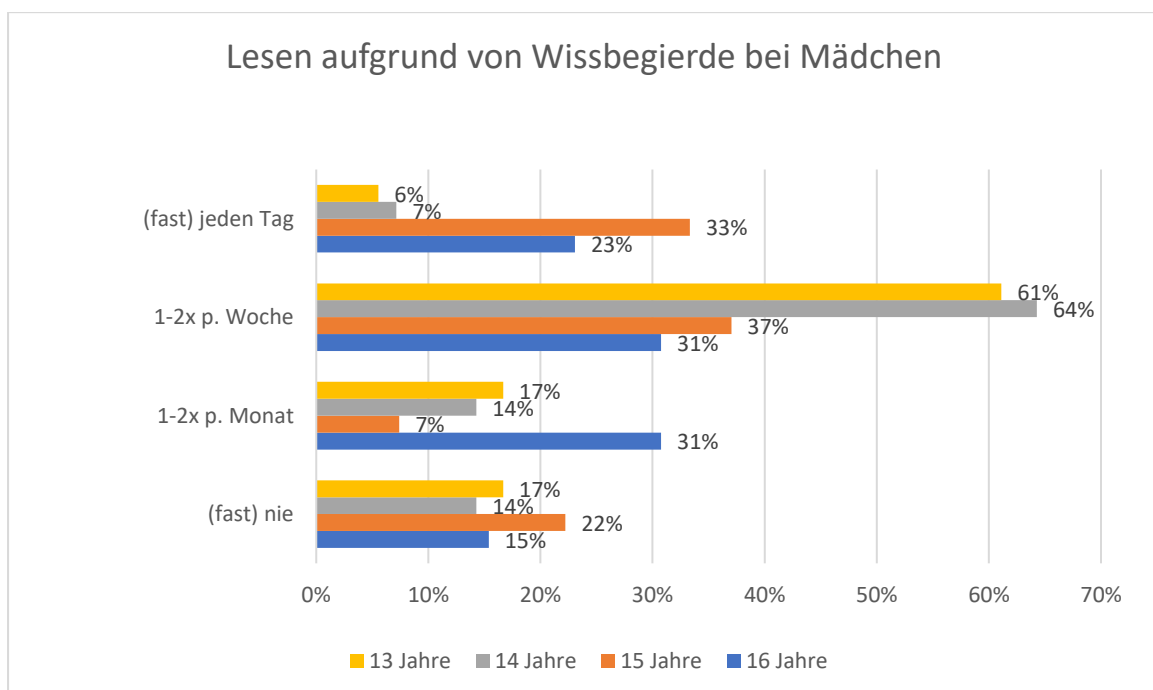


Abbildung 18: Lesen aufgrund von Wissbegierde bei Mädchen

Bezüglich der verschiedenen Schultypen lesen SchülerInnen der NMS mit 24% am häufigsten, da ihnen das Lesen Spaß macht. Die Hälfte der SchülerInnen der AHS verspüren am wenigsten Spaß am Lesen und verbringen damit fast nie oder nie Zeit. Die TeilnehmerInnen der HAK bewegen sich in allen Auswahlkategorien im Mittelfeld.

Beim Lesen aufgrund von Wissbegierde sticht die HAK mit ihren SchülerInnen heraus. Hier geben ein Drittel an, täglich oder beinahe jeden Tag zu lesen, um ihr Wissen zu erweitern. Ebenfalls die Hälfte der SchülerInnen der AHS liest nicht, um an neues Wissen zu gelangen. Von der restlichen Hälfte lesen jedoch 25% (fast) jeden Tag und ebenso 25% ein bis zwei-mal pro Woche. Rund die Hälfte der NMS-SchülerInnen liest ein bis zwei-mal pro Woche, um etwas Neues zu lernen.

Wie denkst du über das Lesen?

In der Abbildung 19 wird die LeseEinstellung der befragten Jugendlichen grafisch dargestellt. 30% der Mädchen und 24% der Jungen unterhalten sich gerne mit Freunden über Bücher, die sie gerade lesen. Ebenso die gleiche Anzahl der Jugendlichen würde sich freuen, wenn ihnen jemand ein Buch schenken würde. Beinahe 60% der Jungen und 35% der Mädchen empfinden Lesen als langweilig und es bereitet ihnen keine Freude. Beinahe die Hälfte der Mädchen und rund 30% der Jungen liest gerne. Lesen als angenehme Freizeitbeschäftigung sehen beinahe 60% der Mädchen und rund 30% der Jungen. Beinahe 70% der Mädchen und über 60% der Jungen lernen viel durch das Lesen und sehen es als Weiterbildung an. Texte, die Jugendliche zum Nachdenken bringen, werden gerne von ca. 55% der Mädchen und rund 25% der Jungen gelesen. 35% der Jungen und 66% der Mädchen mögen es, wenn sie sich durch ein Buch, welches sie aktuell lesen, in eine andere Welt versetzen und dieser Welt entfliehen können. Der Großteil der Eltern aller Befragten mögen es, wenn ihr Kind ein Buch liest. Diesen Eindruck haben 89% der Mädchen und 93% der Jungen. Beinahe die gleiche Einstellung haben sowohl Jungen als auch Mädchen zu den Aussagen, dass Lesen für sie eine Zeitverschwendung darstellt und dass es ihnen Schwierigkeiten bereitet, ein Buch zu Ende zu lesen. Beide Aussagen befürworten rund 40% der Jungen und Mädchen. Lediglich ein Viertel der Mädchen und rund 20% der Jungen sehen Lesen als eines ihrer liebsten Hobbys an. Rund drei Viertel der Jungen und

beinahe die Hälfte der Mädchen liest nur, wenn sie müssen. Alle befragten Jungen und 93% der Mädchen empfinden es als wichtig, gut lesen zu können.

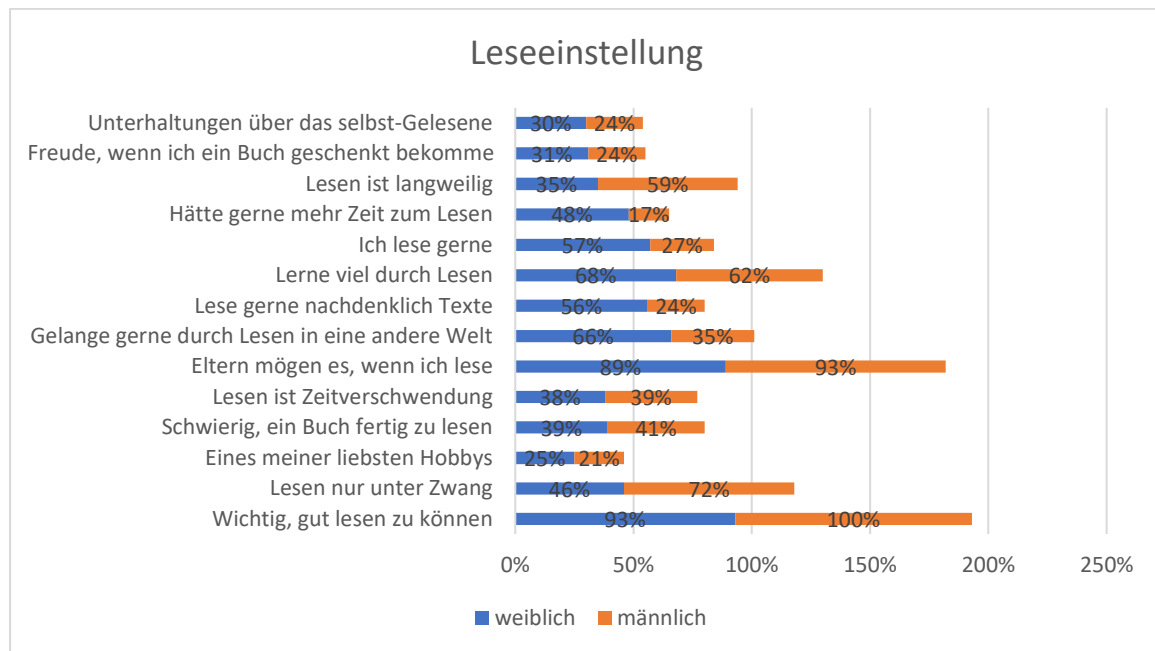


Abbildung 19: Einstellung zum Lesen

Wie gut liest du?

In der Abbildung 20 ist gut erkennbar, dass sich sowohl Mädchen als auch Jungen bei den meisten Items ungefähr gleich einschätzen. Etwas mehr wie 80% der Jungen und Mädchen stimmen zu, dass sie gute LeserInnen sind und ihnen das Lesen leicht fällt. Beinahe 45% der Mädchen und rund 30% der Jungen geben an, dass sie Schwierigkeiten mit Texten haben, in denen sich schwere Wörter befinden. Rund 20% der Mädchen und Jungen fällt das Lesen schwerer als dem Rest der Klasse. Ein Zehntel der Jungen und 17% der Mädchen empfinden das Lesen als schwerer als andere Fächer. 20% der Mädchen und rund ein Viertel der Jungen sind der Ansicht, dass sie nicht gut lesen können. Vor der Klasse lesen rund 46% der Mädchen und 31% der Jungen gerne laut vor. Die Mehrheit der Jugendlichen versteht auch schwierige Geschichten. Hierauf entfallen zwischen 65 und 70%. Ebenso sind rund drei Viertel der Befragten mit ihren erbrachten Leistungen im Deutschunterricht zufrieden. 78% der Mädchen und 72% der Jungen schätzen, dass ihre Eltern mit den Deutschleistungen zufrieden sind. Mehr Mädchen (80%) sagen, dass gut lesen zu können für sie zukunfts wichtig ist. 73% der Jungen teilen ebenfalls diese Einstellung.

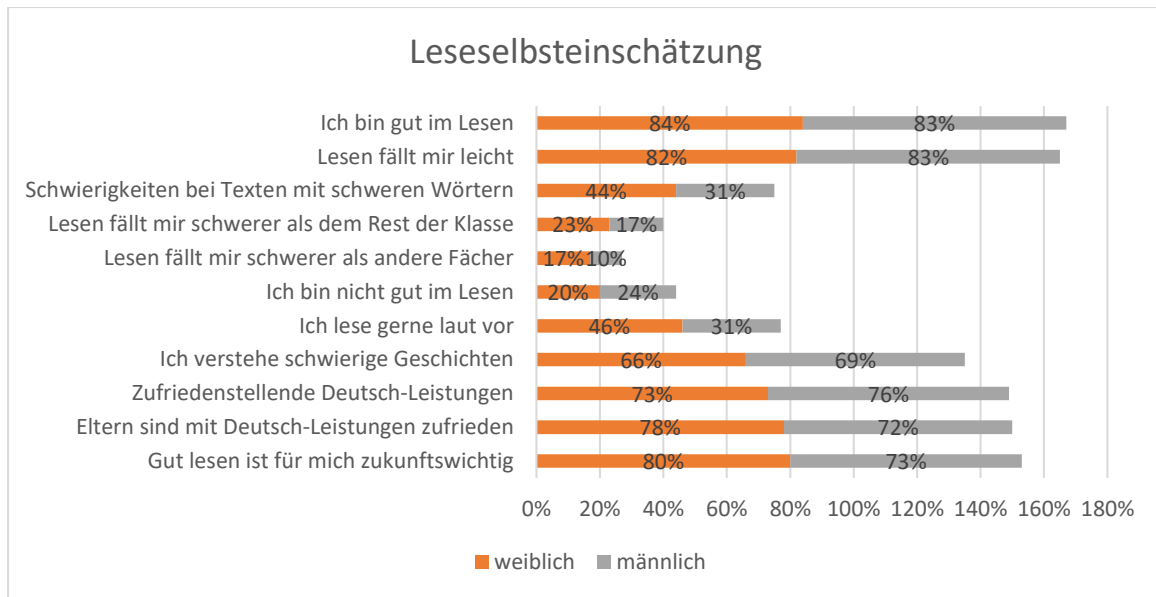


Abbildung 20: Leseselbsteinschätzung nach Geschlecht

Was in der Abbildung 20 jedoch nicht gezeigt wird, sind die Unterschiede in den Altersgruppen. Auf diese möchte die Verfasserin dieser Arbeit nun noch kurz eingehen. Die Mehrheit der Jungen und Mädchen, ganz gleich welcher Altersgruppe sie angehören, stimmen völlig zu, dass sie gute LeserInnen sind. Erstaunlicherweise stimmen 29% der männlichen 16-jährigen und 11% der 15-jährigen Mädchen überhaupt nicht zu.

Die Mehrheit stimmt auch ebenso zu, dass ihnen das Lesen leicht fällt. Jedoch fällt hier auf, dass dieser Aussage generell mehr Jungen wie Mädchen zustimmen. Beinahe gleich viele 16-jährige Mädchen (15%) wie Jungen (14%) stimmen hier überhaupt nicht zu und sagen, dass ihnen das Lesen nicht leicht fällt.

Geschichten mit schweren Wörtern zu lesen, fällt rund einem Viertel der 13 bis 14-jährigen und der 16-jährigen Jungen schwer. Bei den Mädchen liegt die Prozentanzahl – in derselben Altersgruppe – deutlich höher. Hier liegt der Prozentsatz bei knapp 40%. Jungen, die dieser Aussage völlig zustimmen, sind 14% der 16-jährigen. Bei den Mädchen stimmen aus jeder Altersgruppe ein paar zu, dass sie Schwierigkeiten mit Geschichten mit schweren Wörtern haben. Hervorstechend sind hier die 14-jährigen Mädchen mit 21%.

Der Aussage „Lesen fällt mir schwerer, als dem Rest der Klasse“ stimmen 21% der 16-jährigen Jungen und 23% der 16-jährigen Mädchen völlig zu. Bei den Mädchen im Alter von 13 Jahren stimmen ebenso 22% völlig zu. Dieser Aussage stimmen mehr Mädchen als Jungen überhaupt nicht zu. Bei den Mädchen stimmen rund 50% jeder Altersgruppe überhaupt nicht zu. Bei den Jungen sind diese Prozentzahlen etwas unterschiedlicher. Rund

80% der 14 bis 15-jährigen und rund 40% der 13- und 16-jährigen stimmen überhaupt nicht zu.

Der Mehrheit beider Geschlechter, egal welcher Altersgruppe sie angehören, fällt das Lesen nicht schwerer als alle anderen Fächer. Bei den Jungen stimmen hier rund 80% der 13 bis 15-jährigen überhaupt nicht zu und die Hälfte der 16-jährigen. Bei den Mädchen ist hier die Prozentzahl mit steigendem Alter kontinuierlich abfallend. Rund 80% der 13-jährigen, 70% der 14-jährigen, 65% der 15-jährigen und 55% der 16-jährigen stimmen überhaupt nicht zu, dass ihnen das Lesen schwerer fällt als andere Gegenstände. Bei den Jungen stimmen nur 14% der 16-jährigen völlig dieser Aussage zu. Von den 16-jährigen Mädchen sind es 15% und 19% der 15-jährigen Mädchen.

Nicht gut im Lesen sind weder Jungen noch Mädchen. Jedoch ist bei Jungen die Prozentzahl mit steigendem Alter kontinuierlich abfallend. 80% der 13-jährigen stimmen hier überhaupt zu, bei den 14-jährigen sind es 75%, 67% der 15-jährigen und bei den 16-jährigen nur 57%. Bei den Mädchen liegt die Prozentzahl zwischen 50 und 63% bei den 13 bis 15-jährigen und bei den 16-jährigen bei knapp 40%. 21% der 16-jährigen Jungen stimmen völlig zu, dass sie nicht gut im Lesen sind. Jeweils 15% der 15 bis 16-jährigen Mädchen und 6% der 13-jährigen Mädchen stimmen dieser Aussage ebenfalls völlig zu.

Eher weniger Jugendliche lesen gerne laut vor ihren KlassenkameradInnen etwas vor. Bei den Jungen im Alter von 13 Jahren lesen 60% und drei Viertel der 14-jährigen überhaupt nicht gerne laut vor. Von den 15 bis 16-jährigen betrifft dies die Hälfte. Bei den Mädchen lesen rund die Hälfte der 16-jährigen überhaupt nicht gerne laut vor. Rund 55% der 13-jährigen und jeweils rund ein Drittel der 14 bis 15-jährigen stimmt dieser Aussage, gerne vor der Klasse laut vorzulesen, eher nicht zu. Absolut gerne lesen 7% der 16-jährigen Jungen und rund 20% der 15-jährigen Mädchen laut vor der Klasse.

Alle Jungen mit 13 Jahren verstehen schwierige Geschichten, ebenso die Hälfte der 14-jährigen, 80% der 15-jährigen und 57% der 16-jährigen. Bei den Mädchen stimmen 67% der 13-jährigen, 57% der 14-jährigen, 74% der 15-jährigen und 62% der 16-jährigen dieser Aussage zu, schwierige Geschichten verstehen zu können. Nur 7% der 16-jährigen männlichen Jungen und rund 7% der 13 bis 15-jährigen Mädchen haben Probleme damit, schwierige Geschichten zu verstehen.

Die Jungen sind mit ihren Deutschleistungen grundsätzlich zufrieden. 20% der 13-jährigen und 7% der 16-jährigen Jungen geben an, eher unzufrieden mit ihren Leistungen zu sein

sowie 36% der 16-jährigen, die überhaupt nicht zufrieden sind. Bei den Mädchen sind diese Zahlen eher durchwachsen. Jeweils 15% der 15 bis 16-jährigen Mädchen sind mit ihren Leistungen überhaupt nicht zufrieden. Von den 13 bis 14-jährigen sind es 6 bis 7%. Ebenfalls aus derselben Altersgruppe sind rund 88% mit ihren Leistungen zufrieden. Von den 15-jährigen geben 63% an zufrieden mit ihren erbrachten Leistungen im Fach Deutsch zu sein und von den 16-jährigen nur noch 53%.

Im Vergleich zur eigenen Zufriedenheit mit den Deutschleistungen, ist die Einschätzung über die Zufriedenheit der Eltern ähnlich ausgefallen. 75 bis 83% der 13 bis 15-jährigen Jungen schätzen, dass ihre Eltern mit den erbrachten Deutschleistungen zufrieden sind. Bei den 16-jährigen sind es nur noch 65%. Rund 80% der 13 bis 14-jährigen Mädchen, 71% der 15-jährigen und 77% der 16-jährigen schätzen, dass ihre Eltern zufrieden mit den Leistungen im Fach Deutsch sind. Ein Viertel der 14-jährigen Jungen und knapp 30% der 16-jährigen glauben, dass ihre Eltern überhaupt nicht mit den schulischen Leistungen in Deutsch zufrieden sind. Bei den Mädchen sind es 7% der 14-jährigen, 11% der 15-jährigen und 15% der 16-jährigen.

Alle 15-jährigen Jungen sowie 80% der 13-jährigen Jungen sind der Meinung, dass gut lesen zu können für sie zukunfts wichtig ist. Die Hälfte der 14-jährigen ebenso 64% der 16-jährigen haben die gleiche Meinung. Rund 85% der 13- und 16-jährigen sehen die Fähigkeit, gut lesen zu können ebenso als wichtig für ihre Zukunft an, genauso wie rund 75% der 14 bis 15-jährigen. Absolut nicht als wichtig sehen das die Hälfte der 15-jährigen Jungen und 7% der 16-jährigen. Beinahe 20% der 15-jährigen Mädchen, 15% der 16-jährigen und rund 7% der 13- und 14-jährigen sehen gut lesen zu können, nicht als wichtig für ihre Zukunft an.

Wie oft liest du folgendes außerhalb der Schule?

Von den 102 befragten Jugendlichen geben 27% der Mädchen und ein Zehntel der Jungen an, außerhalb der Schule mit einem E-Book zu lesen (Abb. 21). Eine Anleitung bzw. Gebrauchsanweisung lesen 45% der Mädchen und 54% der Jungen. 64% der weiblichen TeilnehmerInnen und 59% der männlichen Teilnehmer geben an, Werbezettel und Kataloge zu lesen. Beinahe 90% der Mädchen lesen Texte im Internet, von den Jungen hingegen nur rund 80%. Zeitungen werden mit 55% häufiger von Jungen gelesen wie von Mädchen. Von ihnen lesen knapp die Hälfte eine Zeitung. Comics haben ebenso wie das E-Book mit einer niedrigen Lesehäufigkeit abgeschnitten. Comics werden von 23% der Mädchen und 28% der Jungen gelesen. Zeitschriften werden von beiden Geschlechtern ungefähr gleich häufig gelesen. Hier beläuft sich die Zahl auf rund 40%. Sachbücher werden mit 56% lieber von Mädchen gelesen. 45% der Jungen vertiefen sich auch gerne in ein Sachbuch. Ein Medium, bei dem die Spanne ziemlich auseinander geht, ist der Roman bzw. Geschichten. Diese werden zu 62% gerne von Mädchen gelesen. 38% der Jungen geben ebenfalls an, dieses Medium zu lesen.

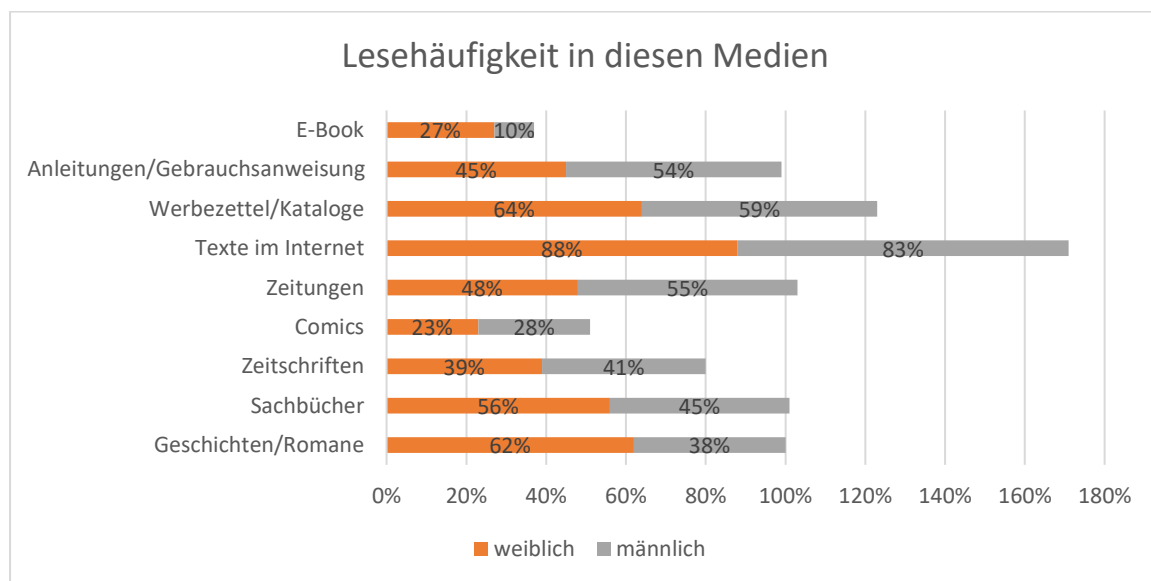


Abbildung 21: Lesehäufigkeit der ausgewählten Medien

Werden nun einzelne Positionen miteinander verglichen, erhält man folgendes Bild. Bei den Jungen in der Altersgruppe von 15 Jahren geben 17% an, täglich oder beinahe jeden Tag eine Geschichte bzw. einen Roman zu lesen. Dies ist die Mehrheit, die beinahe täglich dieses Medium konsumiert. Ebenso ein Drittel derselben Altersgruppe gibt an, 1 bis 2-mal pro Woche eine Geschichte/Roman zu lesen. Die Mehrheit aller Jungen gibt jedoch an, nie oder fast nie dieses Genre zu lesen. Hier stechen die 14-jährigen Jungen mit 100% heraus.

Die Mädchen lesen mit 28% (fast) jeden Tag einen Roman. 1 bis 2-mal pro Woche lesen am häufigsten die 14-jährigen Mädchen mit knapp 30%. Die 16-jährigen Mädchen geben mit 62% an, dass sie (fast) nie einen Roman oder eine Geschichte lesen.

Sachbücher werden mit 40% am häufigsten – (fast) jeden Tag – von 13-jährigen Jungen gelesen. Bei den Mädchen geben lediglich 8% der 16-jährigen an, täglich ein Sachbuch zu lesen. 36% der 14-jährigen Mädchen lesen immerhin 1 bis 2-mal pro Woche ein Sachbuch. Bei den Jungen in dieser Altersgruppe findet sich keiner. Die Hälfte der 14-jährigen Jungen liest 1 bis 2-mal im Monat ein Sachbuch. 67% der 15-jährigen Jungen und die Hälfte der 13-jährigen Mädchen befassen sich (fast) nie mit einem Sachbuch.

Zeitschriften werden weder von Mädchen noch von Jungen, ganz gleich in welcher Altersgruppe, nicht täglich gelesen. Jedoch gibt immerhin die Hälfte der 14-jährigen Jungen und knapp 40% der 13-jährigen Mädchen an, 1 bis 2-mal im Monat eine Zeitschrift zu lesen. Die Mehrheit beider Geschlechter liest jedoch (fast) nie eine Zeitschrift. Die Höchstwerte liegen mit 64% bei den 16-jährigen Jungen und mit 71% bei den 14-jährigen Mädchen.

Comics werden, ebenso wie Zeitschriften, nicht täglich von den Jugendlichen konsumiert. Erwähnenswert ist hier noch, dass rund 30% der Mädchen und 40% der Jungen mit einem Alter von 13 Jahren 1 bis 2-mal pro Monat Comics lesen. Mädchen und Jungen mit 14 Jahren lesen überhaupt keine Comics.

Zeitungen werden zwar nicht von allen Altersgruppen täglich gelesen, jedoch von 17% der 15-jährigen Jungen und 6% der 13-jährigen Mädchen. 40% der 13-jährigen Jungen lesen 1 bis 2-mal pro Woche eine Zeitung. Bei den Mädchen sind es in diesem Ausmaß 22% der 15-jährigen. 1 bis 2-mal im Monat konsumieren die Hälfte der 14-jährigen Jungen und rund 40% der 13-jährigen Mädchen eine Zeitung. Nie oder fast nie eine Zeitung lesen 60% der 13-jährigen Jungen und 71% der 14-jährigen Mädchen.

Texte im Internet, seien es Foren oder Chat-Nachrichten, lesen die Mehrheit beider Geschlechter täglich. Drei Viertel der 13-jährigen Jungen und der 15-jährigen Mädchen lesen täglich oder beinahe jeden Tag Texte im Internet. Nie oder fast nie werden Internettex te von rund 40% der Mädchen und Jungen im Alter von 13 Jahren gelesen.

Ein Viertel der 14-jährigen Jungen und 11% der 15-jährigen Mädchen lesen Werbezettel und Kataloge täglich. Ein großer Teil beider Geschlechter gibt an, dieses Medium 1 bis 2-

mal pro Monat zu konsumieren. Bei den Jungen ragen die 15-jährigen mit 50% heraus und bei den Mädchen die 13-jährigen mit rund 60%. 57% der 16-jährigen Jungen und 43% der 14-jährigen Mädchen geben an, Werbezettel und Kataloge so gut wie nie zu lesen.

Anleitungen werden von Mädchen, egal welcher Altersgruppe, nie täglich gelesen. Bei den Jungen sind es immerhin 17% der 15-jährigen, die eine Anleitung oder Gebrauchsanweisung (fast) täglich lesen. Hier ist zu erkennen, dass dieses Medium generell häufiger von Jungen konsumiert wird. Beispielsweise lesen die Hälfte der 14- und 15-jährigen Jungen eine Gebrauchsanweisung 1 bis 2-mal pro Monat. Bei den Mädchen lesen diese nur die Hälfte der 13-jährigen Mädchen im selben Ausmaß. Nie oder fast nie wird ein solches Medium von beinahe 60% der 16-jährigen Jungen und rund 70% der 14-jährigen Mädchen gelesen.

E-Books werden häufiger von Mädchen genutzt als von Jungen. Nur 7% der 16-jährigen Jungen lesen überhaupt täglich oder fast täglich mit einem E-Book. Bei den Mädchen lesen 17% der 13-jährigen damit. Jeweils 15% der 15-jährigen lesen 1 bis 2-mal pro Woche bzw. pro Monat mit einem E-Book. Die Mehrheit beider Geschlechter verwendet allerdings diese Art von Medium nicht. Kein 14-jähriger Junge und auch 93% der 16-jährigen Jungen lesen so gut wie nie damit. Bei den Mädchen sind es 86% der 14-jährigen und 77% der 16-jährigen, die nicht damit lesen.

Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

Wird die Gesamtheit der SchülerInnen und ihre Bücheranzahl in ihrem Haushalt betrachtet, so ist erkennbar, dass es bei beinahe der Hälfte davon über 100 Bücher in ihrem zu Hause gibt (Abb. 22). 28% und das entspricht der Mehrheit, hat in ihrem zu Hause über 200 Bücher. Zwischen 101 und 200 Bücher besitzen 16% der TeilnehmerInnen. Wieder ein großer Teil der Befragten (26%) hat zwischen 26 und 100 Bücher im Haushalt zur Verfügung zum Lesen. Rund 20% der Jugendlichen kann in ihrem Haushalt zwischen 11 und 25 Bücher zählen. Lediglich 9% haben nur bis zu 10 Bücher in ihrem zu Hause.

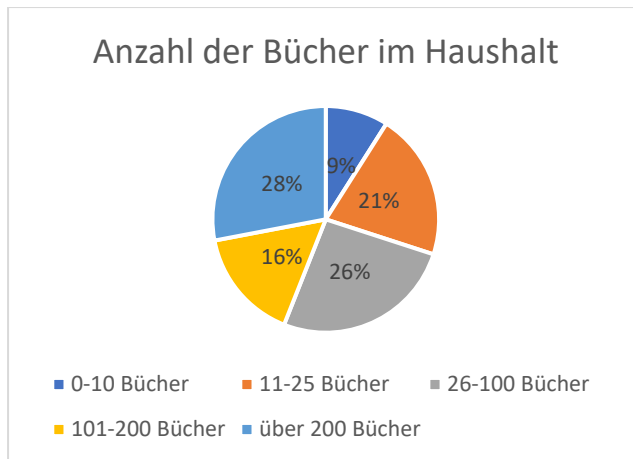


Abbildung 22: Anzahl der Bücher im Haushalt

Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge?

Jugendliche wachsen heutzutage mit einem breiten Medienangebot auf. Dies spiegelt sich auch in der Auswertung wider (Abb. 23). Internet, ein eigenes Smartphone und ein Computer oder Tablet sind in fast allen Haushalten vorhanden. Ein Fernseher im eigenen Zimmer hat knapp 70% der Befragten. Hier geben 21% der Jungen und 35% der Mädchen an, keinen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer zu haben. Rund ein Drittel steht ein E-Book zu Hause zur Verfügung. Von diesem einen Drittel entfallen ca. 14% auf die männlichen Teilnehmer und 39% auf die weiblichen Teilnehmerinnen.

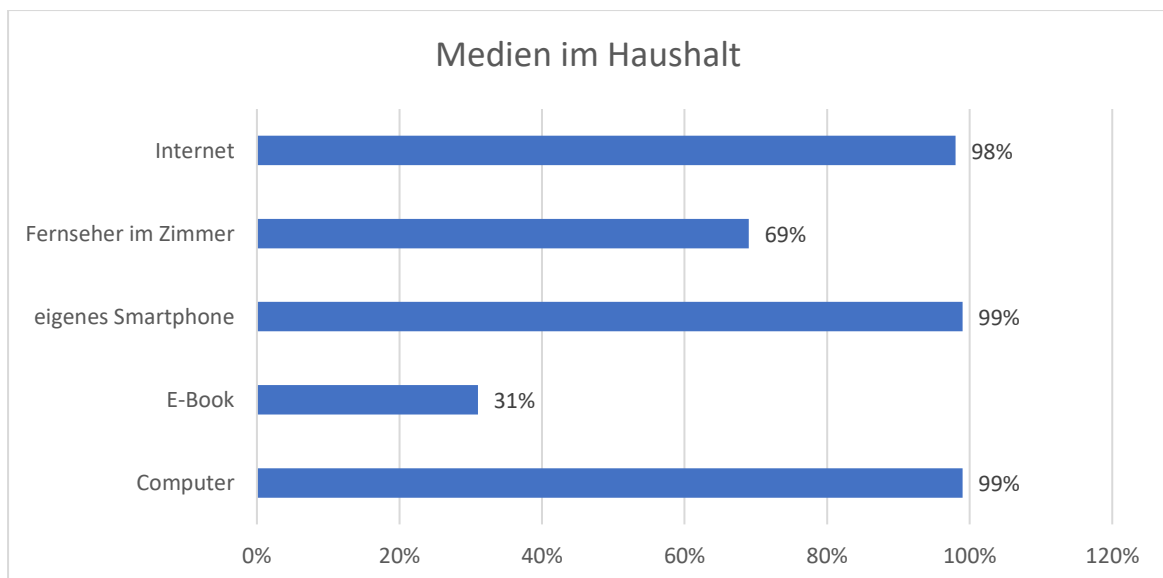


Abbildung 23: Medien im Haushalt

5.3 Mediennutzung

Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge?

Jugendliche haben bereits in ihrem Zuhause eine breite Auswahl an Medienangeboten. Ein Smartphone, ein WLAN-Anschluss und ein Computer bzw. Fernseher ist in beinahe allen Haushalten vorhanden (Abb. 24). Ein Fernsehgerät zählt bei 99% der Mädchen und 93% der Jungen zur Medienausstattung. Bei ebenso vielen Jungen und auch so vielen Mädchen ist ein Drucker vorhanden. Ein Radio steht 86% der Familien im Haushalt zur Verfügung. Dieses Medienangebot wird in über 80% der Haushalte noch zusätzlich von Videostreaming-Diensten, wie Netflix oder Amazon Prime ergänzt. Ebenso Musikstreaming-Dienste wie Spotify zählen bei rund 80% der Jungen und beinahe 70% der Mädchen zur Medienausstattung. 69% der Jungen haben zu Hause einen DVD-Player sowie ein Tablet zur Verfügung. Bei den Mädchen sind es rund 70% denen diese Geräte zur Verwendung frei stehen. Beinahe alle Jungen (97%) haben eine feste Spielekonsole zu Hause, bei den Mädchen rund 60%. Ein Fernsehgerät mit Internetzugang ist in den Haushalten von ca. 80% der Jungen und 86% der Mädchen vorhanden. Eine tragbare Spielekonsole wie Nintendo besitzen 76% der Jungen und 53% der Mädchen. Bei 35% der Jungen und 40% der Mädchen befindet sich im Haushalt ein MP3-Player bzw. ein iPod. Ein Wearable steht in 14% der Haushalte der Jungen und in 8% der Haushalte der Mädchen zur Verfügung. Rund 20% der Mädchen und Jungen sind im Besitz einer Streaming Box/Stick und einem Smartspeaker. Beinahe 20% der Jungen und 35% der Mädchen haben einen E-Book-Reader zu Hause. Bei einem Drittel der Mädchen und Jungen ist ein Radio mit Internetzugang im Einsatz.

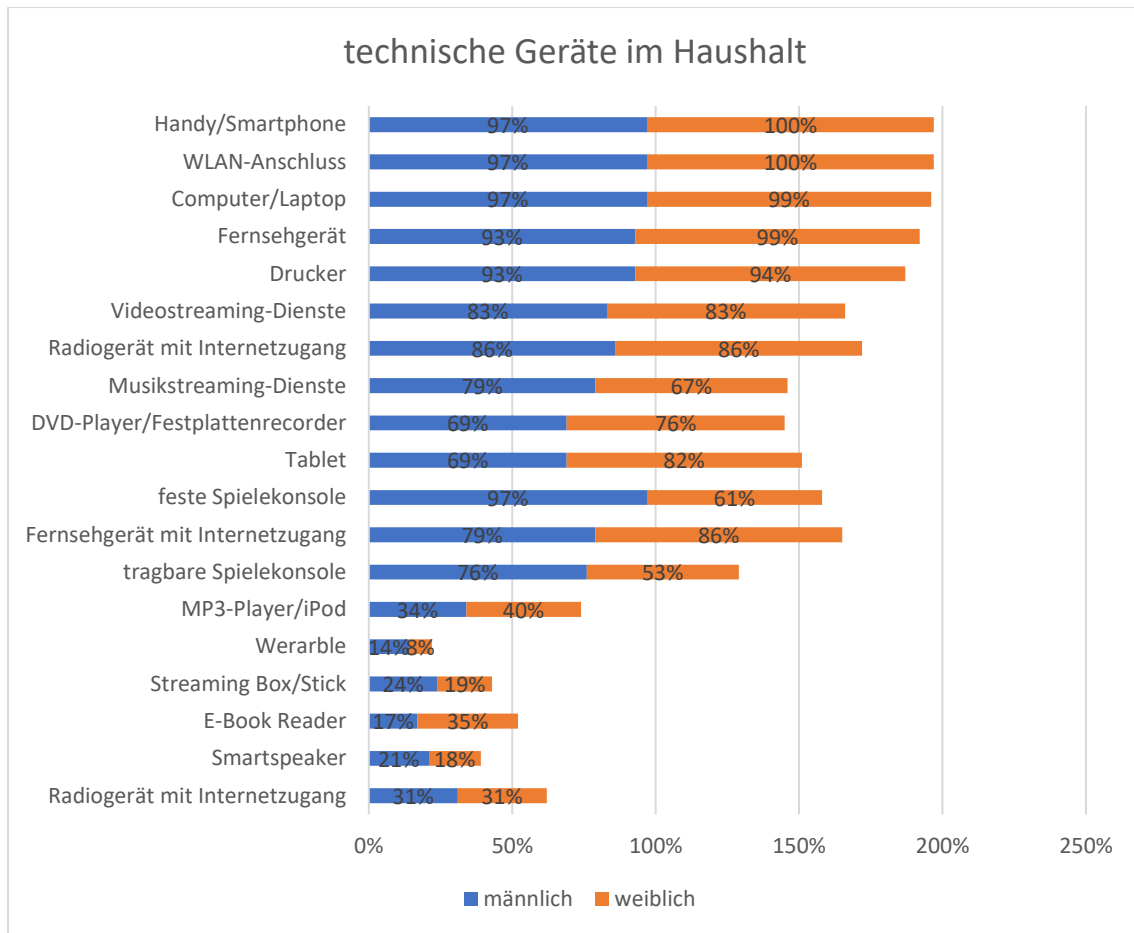


Abbildung 24: technische Geräte im Haushalt der Jugendlichen

Gibt es folgende Medien-Abonnements?

Die zuvor aufgelistete Medienausrüstung wird häufig durch zusätzliche Medien-Abonnements und Streamingdienste ergänzt. Diese sind in der Abbildung 25 grafisch dargestellt. In gut vier von fünf Haushalten wird ein Video-Streaming-Dienst wie Netflix oder Amazon Prime genutzt. Dieser Dienst wird mit rund 65% der Burschen sowie Mädchen von Musik-Streaming-Diensten wie Spotify gefolgt. 40% der Mädchen und rund 35% der Jungen beziehen ein Abo einer Tageszeitung. Das Abofernsehen nutzen etwa 30% der Mädchen und beinahe die Hälfte der Jungen. Ein Zeitschriften-Abo wurde von rund 20% der Mädchen (22%) und Jungen (17%) abgeschlossen.

Ältere Mädchen haben eher Zugang zu Streaming-Diensten. Im Alter von 15 bis 16 Jahren sind es rund 90% der Mädchen, die einen Zugang haben. Bei den Jungen besitzen bereits 80% der 13-jährigen einen Streaming-Account. Bei den 16-jährigen Jungen können ebenso rund 80% einen Video-Streaming-Dienst nutzen.

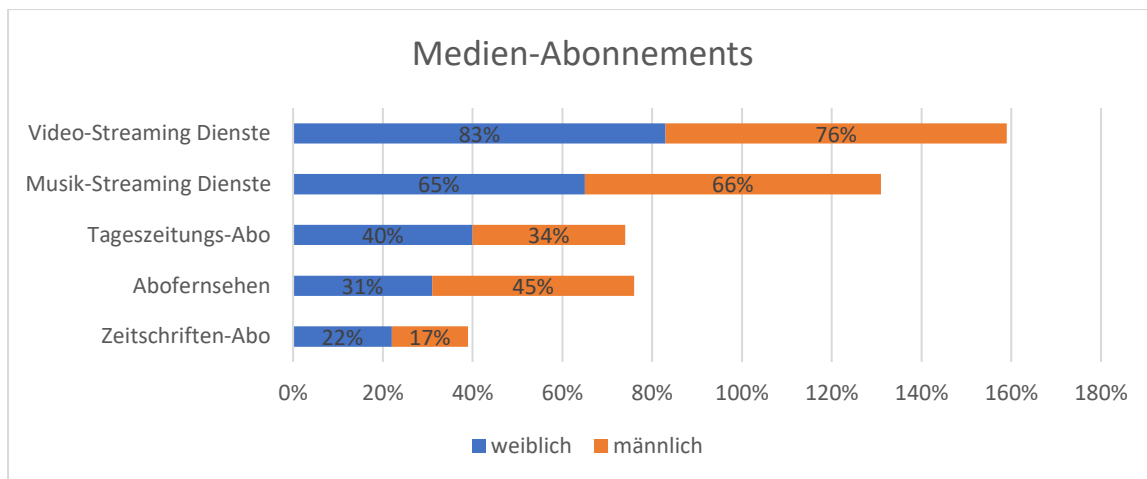


Abbildung 25: Medien-Abonnements

Welche dieser Dinge gehören dir persönlich?

Die Verbreitung von Smartphones zeigt sich auch im Hinblick auf den Gerätebesitz der Jugendlichen wieder. Dies wird in der Abbildung 26 mittels Balkendiagramm dargestellt. Beinahe jedes Mädchen und jeder Junge besitzt heutzutage ein eigenes Smartphone. Über einen eigenen WLAN-Anschluss sowie einen eigenen Drucker verfügen rund 20% der Mädchen und 30% der Jungen. Etwa 80% der Jungen und Mädchen besitzt einen eigenen Computer bzw. Laptop. Knapp 70% der Jugendlichen hat einen Fernseher in ihrem Zimmer. Videostreaming- sowie Musikstreaming Dienste können zwischen 40 und 50% der Jugendlichen mit einem eigenen Account nutzen. Etwa 30% der Jugendlichen besitzt ein Radiogerät mit Internetzugang. DVD-Player sowie einen MP3-Player ist bei ca. 20% der Jugendlichen verfügbar. Beinahe die Hälfte verfügt über ein eigenes Tablet. Ein Drittel der Mädchen und über drei Viertel der Jungen besitzen eine feste Spielekonsole. Ein Fernseher mit Internetzugang befindet sich bei etwa 40% der Mädchen und 50% der Jungen im eigenen Zimmer. Tragbare Spielekonsolen befinden sich bei rund 30% der Mädchen und 45% der Jungen in Besitz. Wearables, eine Streaming Box/Stick, ein E-Book-Reader, ein Smartspeaker und ein Radiogerät mit Internetzugang sind mit etwa 10% am seltensten verbreitet.

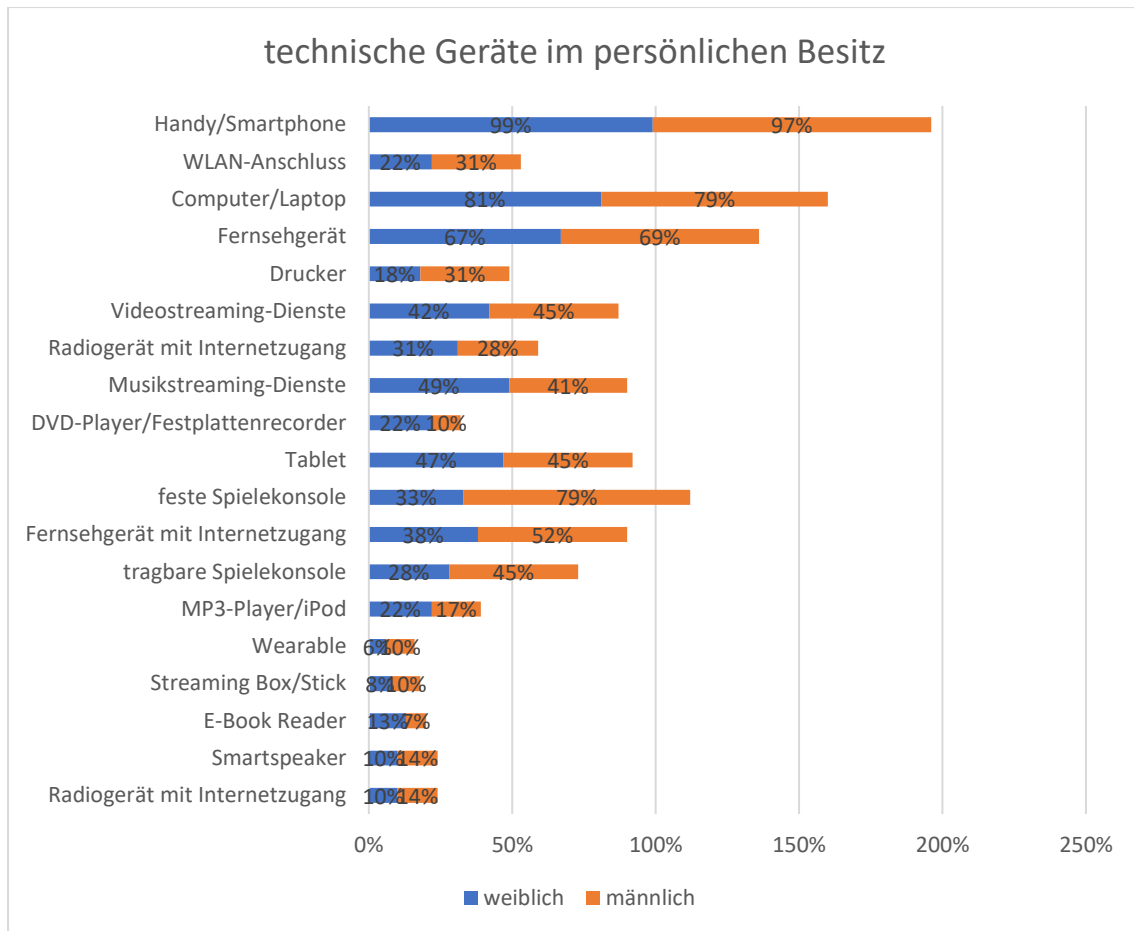


Abbildung 26: technische Geräte im persönlichen Besitz der Jugendlichen

Welche Medien nutzt du in deiner Freizeit?

Das Smartphone wird von den Jugendlichen am häufigsten in ihrer Freizeit genutzt (Abb. 27). Dicht danach folgen das Internet und das Hören von Musik. Wobei Musik hören mit 94% bei Mädchen beliebter ist als bei Jungen (69%). Rund 80% der Mädchen sehen sich in ihrer Freizeit gerne Videos im Internet an bzw. verbringen ihre Zeit mit Fernsehen. 97% der Jungen schauen ebenfalls in ihrer freien Zeit häufig Videos im Internet. Ebenfalls 80% der Jungen sieht gerne fern. Videostreaming, digitale Spiele, Tablet und DVD's kommen bei rund 40% der Mädchen als Freizeitbeschäftigung gut an. Ebenso 40% der Jungen streamt gerne Videos in der Freizeit. Digitale Spiele werden von beinahe drei Viertel der Jungen häufig in ihrer freien Zeit gespielt. 34% der Jungen nutzen ein Tablet und 24% schauen sich einen Film mittels DVD's oder Blu-ray an. Das Hören von Podcasts ist bei rund 20% der Mädchen und ca. 15% der Jungen in der Freizeit beliebt. Tageszeitungen sowie Zeitschriften – gedruckt als auch online -, Hörspiele und E-Books werden nur von den wenigsten in der Freizeit genutzt. Hier bleibt die Prozentzahl bei rund 10% der Jugendlichen (Abb. 27).

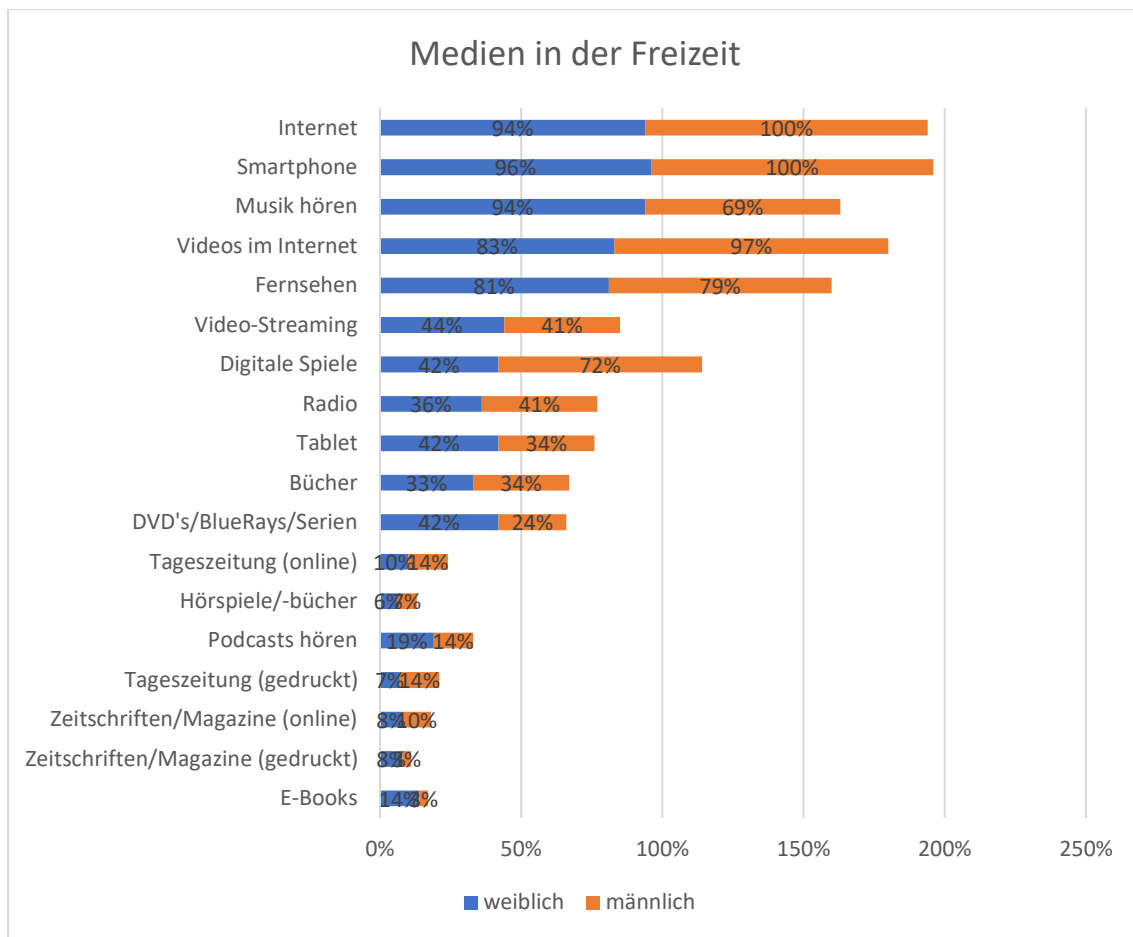


Abbildung 27: Nutzung diverser Medien in der Freizeit

Mit welchen Geräten verwendest du am häufigsten das Internet?

Ebenso bei der Gerätewahl für die Internetnutzung fällt die Wahl der Jugendlichen mehrheitlich auf das Smartphone (Abb. 28). Knapp 70% der Mädchen und die Hälfte der Jungen surfen ebenfalls gerne mit dem Laptop oder Notebook im Internet. Das Tablet ist mit dem Fernseher mit Internetanschluss gleich auf. Diese beiden Medien werden jeweils von einem Drittel der Mädchen und 20% der Jungen genutzt, um das Internet zu verwenden. Spielekonsolen werden von knapp der Hälfte der Jungen und einem Zehntel der Mädchen für das Surfen im Internet herangezogen. Auf dem vorletzten Platz befindet sich der Stand-PC. Dieser wird von einem Drittel der Jungen und 7% der Mädchen benutzt. Mit Smartspeaker steigen nur 4% der Mädchen in das Internet ein.

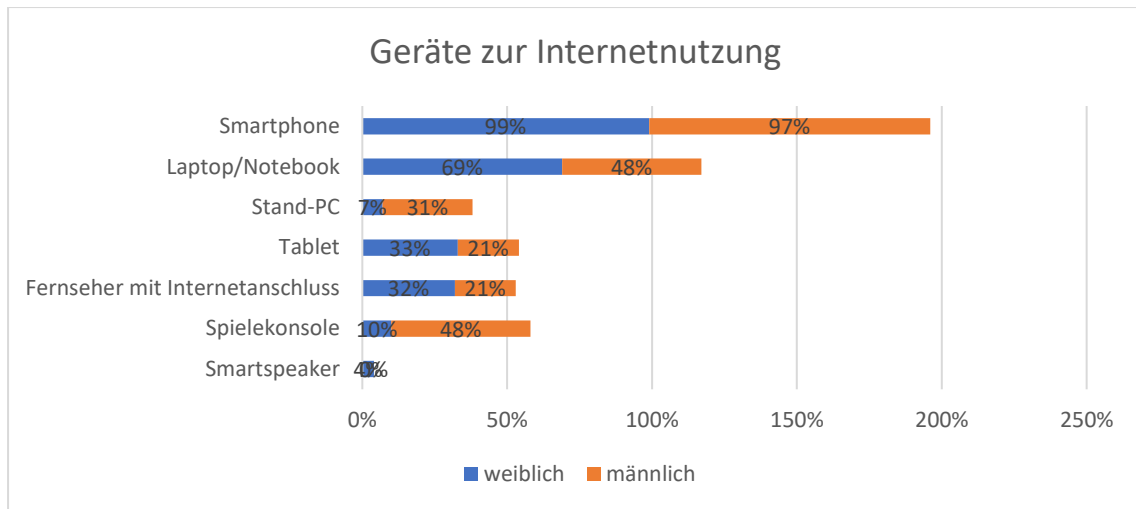


Abbildung 28: Geräte für die Internetnutzung

Wie oft nutzt du das Internet? (in der Schule und privat)

Aus der untenstehenden Grafik (Abb. 29) geht hervor, dass SchülerInnen der HAK das Internet am häufigsten verwenden. Die Hälfte der SchülerInnen der AHS sowie 27% der Befragten aus der NMS verwenden in der Schule das Internet täglich. Ebenso 29% der SchülerInnen der NMS, die Hälfte der Befragten aus der AHS und 23% aus der HAK geben an mehrmals pro Woche das Internet in der Schule zu verwenden. Der Großteil der Jugendlichen aus der NMS (44%) nutzt das Internet in der Schule nur selten – ebenso 7% der HAK-SchülerInnen. Diese unterschiedlichen Angaben auch innerhalb eines Schultyps rührt daher, da die Befragten nicht alle aus dem gleichen Jahrgang kommen und sich deswegen auch nicht in derselben Klasse befinden. Zudem werden sie von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet.

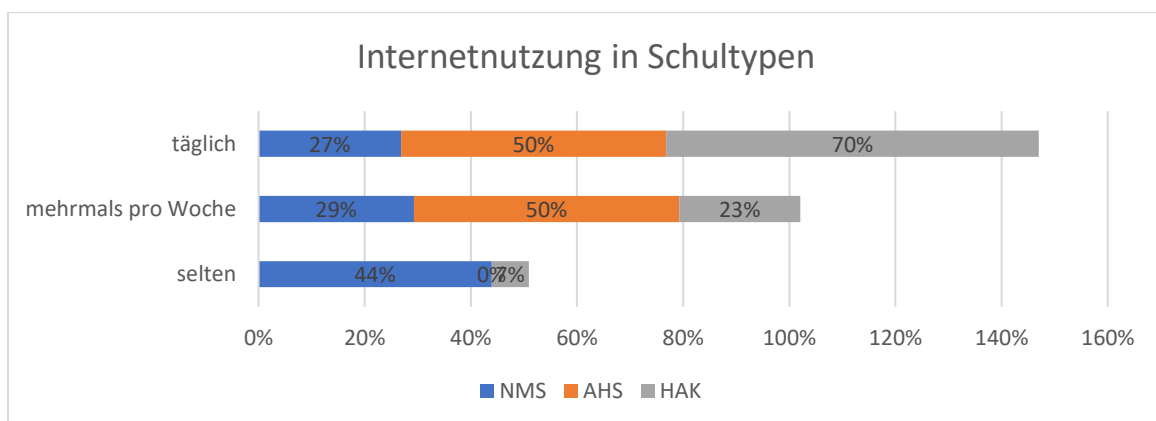


Abbildung 29: Internetnutzung in den verschiedenen Schultypen

Im privaten Rahmen wird das Internet von den Jugendlichen mehrheitlich täglich genutzt (Abb. 30). Von den Jungen geben alle an, das Internet täglich zu gebrauchen. 93% der

Mädchen surfen täglich im Internet. 6% der Mädchen sind mehrmals pro Woche im Internet unterwegs und 1% der Mädchen verwendet das Internet nur selten. Das Internet wird von den 15 bis 16-jährigen Mädchen täglich genutzt. Von den 13-jährigen wird es nur von rund 80% jeden Tag in der Freizeit verwendet. Diejenigen, die das Internet in der freien Zeit nur selten verwenden, entfallen auf die Altersgruppe der 13-jährigen.

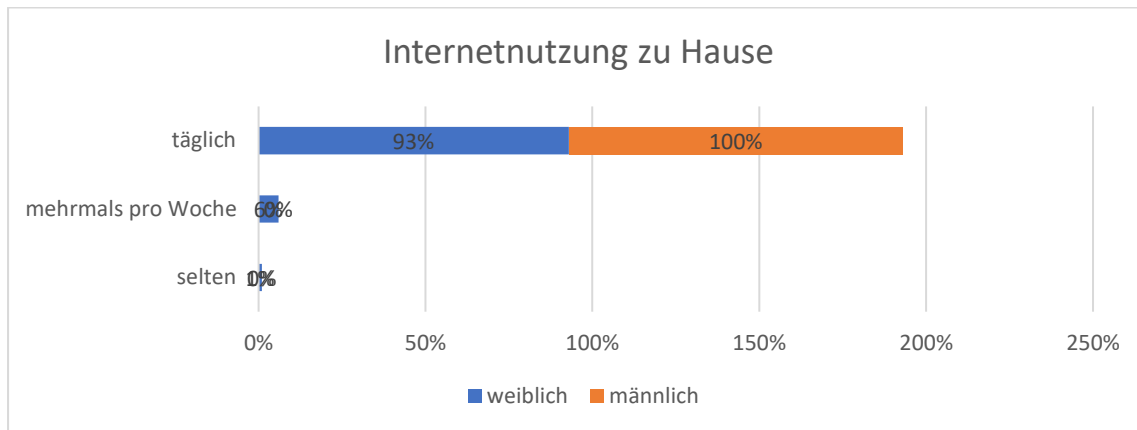


Abbildung 30: Internetnutzung zu Hause

Wie lange nutzt du das Internet pro Tag? (in der Schule und privat)

In der Abbildung 31 ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass drei Viertel der AHS-SchülerInnen und ein Drittel der HAK-SchülerInnen das Internet ein bis zwei Stunden pro Tag in der Schule nutzen. Den gleichen Zeitrahmen nutzen rund 20% der NMS-SchülerInnen das Internet. Von den meisten Befragten der NMS – beinahe die Hälfte – surfen bis zu einer Stunde im Internet. Ebenfalls unter einer Stunde Zeit im Internet verbringen rund 30% der HAK-SchülerInnen. Auf zwei bis drei Stunden Internetnutzung pro Tag kommen 12% der NMS, ein Viertel der AHS und 18% der HAK. Zwischen drei und vier Stunden Internetzeit täglich weisen ebenfalls 12% der NMS und 7% der HAK auf. Mehr als fünf Stunden im Internet verbringen nur 5% der NMS-SchülerInnen und 14% der HAK-SchülerInnen in der Schule.

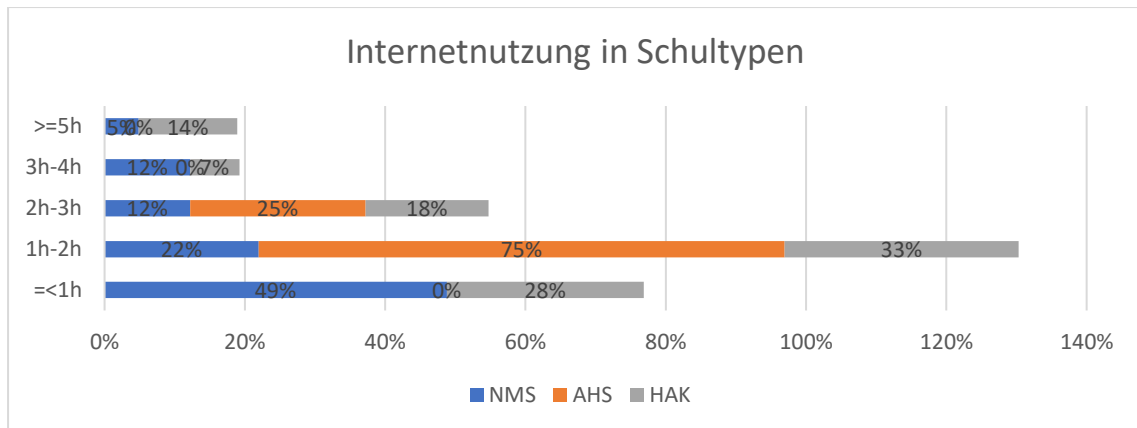


Abbildung 31: Dauer der Internetnutzung nach Schultypen

Die Internetnutzung der Jugendlichen sieht in ihrer Freizeit beinahe spiegelverkehrt zu ihrer Internetnutzung in der Schule aus (Abb. 32). Die Mehrheit der weiblichen Befragten (47%) verbringt mehr als fünf Stunden pro Tag im Internet. Die Anzahl der Jungen in diesem Zeitrahmen beträgt 10% weniger. Der Großteil der Jungen (41%) surft zwischen drei und vier Stunden täglich im Internet. Bei den Mädchen sind es rund 30%. Mit geringerer Internetnutzungsdauer werden auch die Prozentzahlen kleiner. Beinahe 15% der Jungen und Mädchen verbringen täglich zwischen zwei und drei Stunden im Internet. Zwischen einer und zwei Stunden Nutzungsdauer weisen nur noch 7% der Befragten auf. Unter einer Stunde Nutzungsdauer können nur ein Zehntel der Mädchen vorweisen.

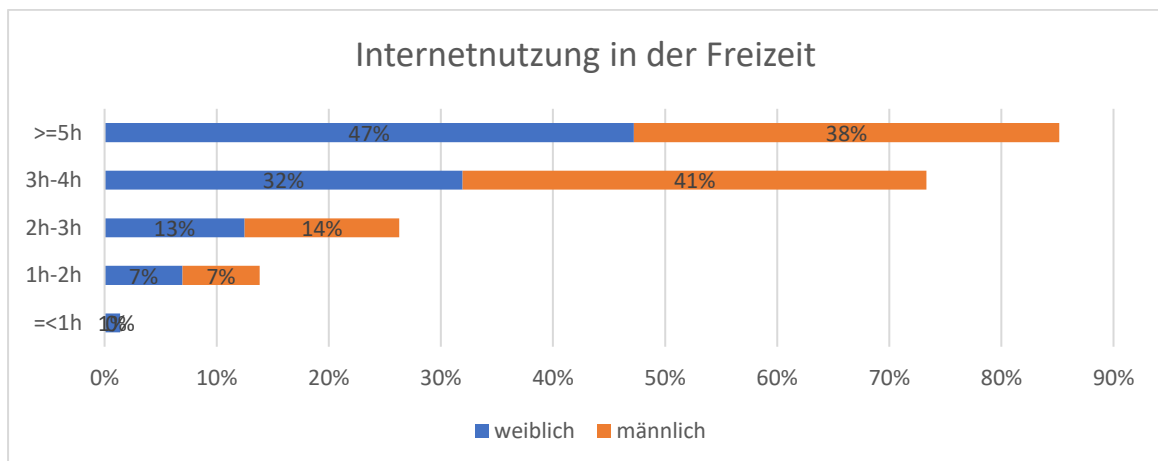


Abbildung 32: Dauer der Internetnutzung in der Freizeit

Für welche Dinge verwendest du das Internet am häufigsten?

Ein Drittel der Onlinenutzung von Mädchen entfällt auf den Bereich Kommunikation, während es bei Jungen nur 14% sind (Abb. 33). Online-Spiele werden hingegen von mehr als einem Drittel der Jungen gespielt und hingegen nur von 1% der Mädchen. Zur Informationssuche nutzen 8% der Mädchen und 3% der Jungen das Internet regelmäßig.

Ein Großteil der Jugendlichen verwendet das Internet am häufigsten als Unterhaltungsmedium. 60% der Mädchen und die Hälfte der Jungen nutzen das Internet am häufigsten zur Unterhaltung.

Online-Spiele sind hauptsächlich für 13 bis 15-jährige Jungen interessant (13 Jahre: 40%; 14-15 Jahre: 50%). Das Internet als Unterhaltungsgrund dient hauptsächlich ca. 60% der 16-jährigen und der Hälfte der 14 bis 15-jährigen. Lediglich 20% der 13-jährigen nutzt das Internet zur Unterhaltung. Es ist erkennbar, dass die Onlinenutzung zur Unterhaltung mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ansteigt. Kommunikation via Internet ist nur bei rund 20% der 13- und 16-jährigen Jungen beliebt. Ebenso nutzen nur 20% der 13-jährigen das Internet häufig zur Informationssuche.

Bei den Mädchen hingegen erfreut sich das Internet zur Unterhaltung bei allen Altersgruppen besonderer Beliebtheit. Hier finden sich die Prozentzahlen zwischen 50 und 70% ein. An zweiter Stelle wird das Internet zur Kommunikation benutzt. Hier entfällt die Mehrheit mit 37% auf die 15-jährigen Mädchen. Am seltensten werden Online-Spiele von Mädchen genutzt. Lediglich 4% der 15-jährigen Mädchen geben dies als Grund für ihre Internetnutzung an.

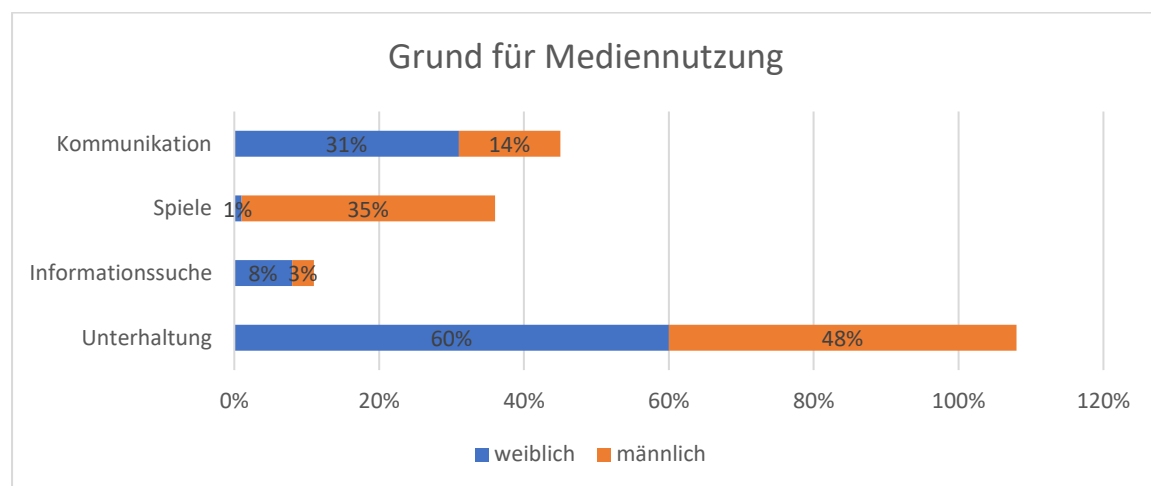


Abbildung 33: die häufigsten Gründe für die Mediennutzung

Welchen dieser Dienste verwendest du täglich oder mehrmals pro Woche, um mit deinen Freund*innen zu kommunizieren?

Mit Blick auf den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen lässt sich bei den Mädchen eine stärkere Nutzung von Instagram, Snapchat, TikTok, Pinterest, Facetime und Houseparty feststellen (Abb. 34). Jungen hingegen nutzen häufiger Twitch. Die Nutzung von WhatsApp ist bei beiden Geschlechtern ungefähr gleich beliebt. Dienste wie Google Hangouts, Threema und Slack werden von den Jugendlichen überhaupt nicht genutzt.

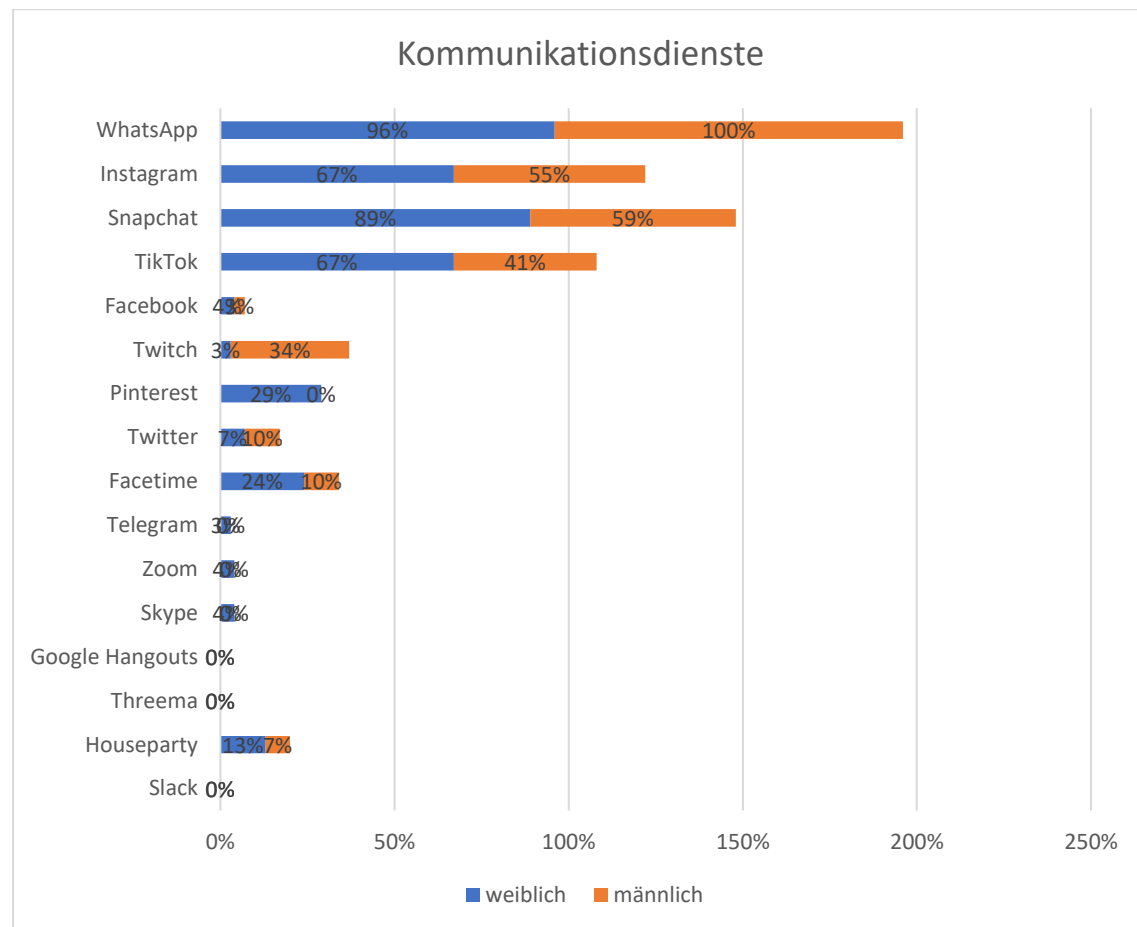


Abbildung 34: Kommunikationsdienste der Jugendlichen

Im Altersverlauf wird klar, dass Instagram und Snapchat mit zunehmendem Alter der männlichen Befragten an Interesse und Bedeutung gewinnen. Instagram wird von 20% der 13-jährigen, von der Hälfte der 14-jährigen, von 64% der 16-jährigen und hauptsächlich von 15-jährigen Jungen (67%) genutzt. Snapchat wird von 71% der 16-jährigen als häufigster Kommunikationsdienst verwendet. TikTok findet bei drei Viertel der 14-jährigen und knapp 60% der 16-jährigen Jungen eine besonders häufige Nutzung.

Bei den Mädchen steht Snapchat in allen Altersgruppen besonders hoch im Kurs. Dieser Dienst erfährt eine Verwendung zwischen 85 und 93% in allen Altersklassen der Mädchen. Instagram erhält mit steigendem Alter eine häufigere Verwendung durch das weibliche Geschlecht. Im Alter von 13 Jahren nutzen knapp 40% diesen Dienst. Im Alter von 14 Jahren wird diese Plattform von bereits 57%, mit 15 Jahren von knapp 80% und mit 16 Jahren wird Instagram von 92% der 16-jährigen Mädchen genutzt. Ebenso erfährt die Plattform TikTok einen Zustrom mit steigendem Alter der Mädchen. Die Hälfte der 13-jährigen Mädchen besitzt bereits einen TikTok-Account. 64% der 14-jährigen, 70% der 15-jährigen und 85% der 16-jährigen sind auf dieser Plattform vertreten.

Welche der vorgegebenen Rechercheoptionen verwendest du am häufigsten?

Suchmaschinen wie Google werden von Mädchen und Jungen gleichermaßen häufig genutzt (Abb. 35). Es ist zudem die am häufigsten verwendete Art, um an Informationen zu gelangen. Einen merkbaren Unterschied gibt es bei der Nutzung von YouTube-Videos zur Aneignung von Informationen. 86% der Jungen und 79% der Mädchen besuchen dieses Onlineportal regelmäßig, um sich zu informieren. Ebenso ein großer Spalt findet sich bei der Nutzung von Wikipedia. Dies wird von den Jungen (66%) häufiger in Anspruch genommen als von Mädchen (40%). 17% der Jungen und Mädchen informieren sich regelmäßig über Nachrichten bei Facebook oder Twitter. Nachrichtenportale bei online-Zeitungen dienen 8% der Mädchen und einem Zehntel der Jungen zur häufigen Informationsrecherche. Nachrichtenportale von Zeitschriften und Providern werden nur von einem geringen Prozentsatz der Mädchen genutzt. Nachrichtenportale von TV-Sendern werden von 6% der Mädchen und 3% der Jungen als Rechercheoption herangezogen.

Die häufigste Rechercheoption bei Jungen sowie Mädchen jeglichen Alters sind Suchmaschinen wie beispielsweise Google. YouTube-Videos zur Suche nach Informationen sind besonders bei Jungen im Alter von 14 Jahren beliebt (100%), aber auch rund 80% der 13- und 15 bis 16-jährigen recherchieren mittels Videos auf YouTube. Bei den Mädchen hingegen werden Videos auf YouTube von rund 85% der 14 bis 16-jährigen verwendet. 67% der 13-jährigen nutzen ebenfalls diese Plattform für Recherchezwecke. Wikipedia wird zur Recherche von 86% der 16-jährigen Jungen verwendet. Nur ein Viertel der 14-jährigen, 40% der 13-jährigen und 67% der 15-jährigen benutzt Wikipedia zwecks Recherche. Bei den Mädchen, ganz gleich welche Altersgruppe, ist Wikipedia keine so häufig genutzte Rechercheoption. Über die Hälfte der 15 bis 16-jährigen sucht auf

Wikipedia nach Informationen. Von den 13-jährigen recherchieren 28% und 21% der 14-jährigen Mädchen.

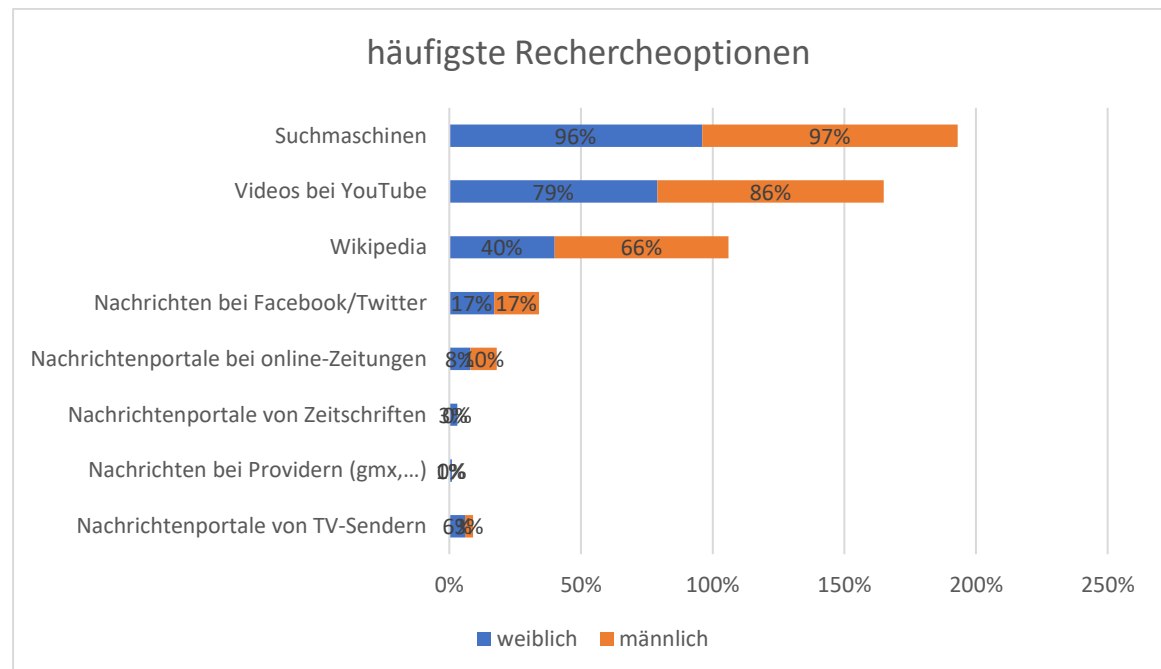


Abbildung 35: die häufigsten Rechercheoptionen der Jugendlichen

Wie lange benutzt du einen Computer, Smartphone oder ein Tablet an einem normalen Tag?

Auf den ersten Blick lässt sich in der Abbildung 36 erkennen, dass die Hälfte der Mädchen mehr als fünf Stunden pro Tag ihr Smartphone/Tablet oder ihren Computer verwendet. Bei den Jungen hingegen sind es knapp ein Drittel, die täglich über fünf Stunden mit einem solchen technischen Gerät arbeiten. Knapp ein Viertel der Mädchen und über einem Drittel der Jungen benutzen ihr Smartphone/Tablet/Computer zwischen drei und vier Stunden an einem normalen Tag. Eine Bildschirmzeit von zwei bis drei Stunden pro Tag haben jeweils 17% der Mädchen und Jungen. Lediglich ein bis zwei Stunden tägliche Handyzeit weisen nur 3% der Mädchen, aber 17% der Jungen auf. 3,5% der Mädchen benutzt jeweils zwischen 30 Minuten und einer Stunde bzw. unter 30 Minuten pro Tag ihr Smartphone oder ein anderes Gerät.

Wird die Bildschirmzeit nun geschlechterspezifisch betrachtet, so erkennt man, dass rund 40% der 13- und 16-jährigen Jungen und ein Viertel der 14-jährigen ihr technisches Gerät mehr als fünf Stunden an einem normalen Tag verwenden. Die Mehrheit der Jungen verbringt bekanntlich drei bis vier Stunden vor dem Bildschirm. Hierauf entfallen jeweils die Hälfte auf die 13 bis 14-jährigen und 35% auf die 16-jährigen.

Bei den Mädchen ist erkennbar, dass mit zunehmendem Alter auch die Bildschirmzeit zunimmt. 16% der 13-jährigen, 36% der 14-jährigen und rund 70% der 15 bis 16-jährigen Mädchen verbringen an einem normalen Tag über fünf Stunden mit einem Smartphone/Tablet/Computer. Drei bis vier Stunden täglich verbringen ca. 36% der 14-jährigen, beinahe 30% der 13-jährigen und rund 16% der 15 bis 16-jährigen.

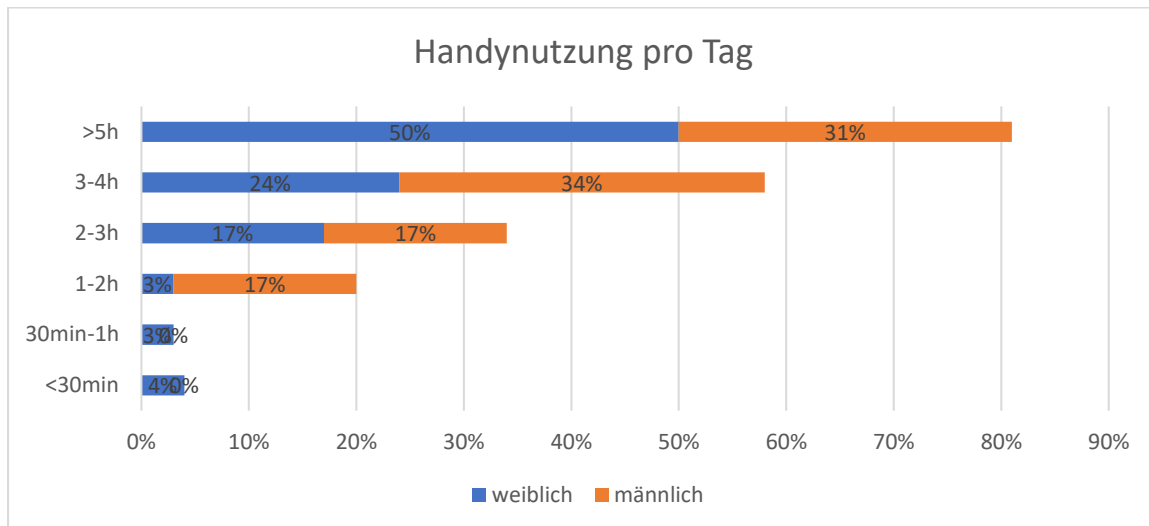


Abbildung 36: tägliche Dauer der Handynutzung der Jugendlichen

Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?

SchülerInnen verbringen deutlich mehr Zeit am Smartphone oder mit dem Computer/Tablet als mit Lesen. In der untenstehenden Grafik ist dies sehr deutlich ersichtlich (Abb. 37). Die meisten Jugendlichen, ganz gleich ob männlich oder weiblich, lesen an einem normalen Schultag unter einer halben Stunde. Wobei Mädchen mit knapp 70% und die Hälfte der Jungen hier angesiedelt sind. Zwischen einer halben Stunde und einer ganzen Stunde verbringen 21% der Mädchen und 35% der Jungen mit Lesen. 7% der Mädchen und 8% der Jungen widmen sich zwischen einer und zwei Stunden dem Lesen. Lediglich 3% der Mädchen und immerhin ein Zehntel der Jungen liest über zwei Stunden pro Tag.

Die Mehrheit der Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren liest nur bis zu einer halben Stunde an einem normalen Schultag. Alle 14-jährigen Jungen, 80% der 13-jährigen, 67% der 15-jährigen und 57% der 16-jährigen lesen weniger als eine halbe Stunde täglich. Mehr als zwei Stunden täglich lesen lediglich 7% der 16-jährigen.

Rund die Hälfte der Mädchen im Alter von 14 bis 16 Jahren lesen pro Tag unter einer halben Stunde. Bei den 13-jährigen sind es knapp 40%. Zwischen einer halben und einer

ganzen Stunde lesen 44% der 13-jährigen. Diese Altersgruppe macht in diesem Zeitsegment die Mehrheit aus. 35% der 14-jährigen und 30% der 15 bis 16-jährigen widmen sich zwischen 30 Minuten und einer Stunde täglich einem Buch. Mehr als zwei Stunden mit Lesen verbringen Mädchen aller Altersgruppen. Rund 15% der 14- und 16-jährigen, 11% der 13-jährigen und 4% der 15-jährigen schenken einem Buch mehr als zwei Stunden Aufmerksamkeit an einem normalen Schultag außerhalb der Schule.

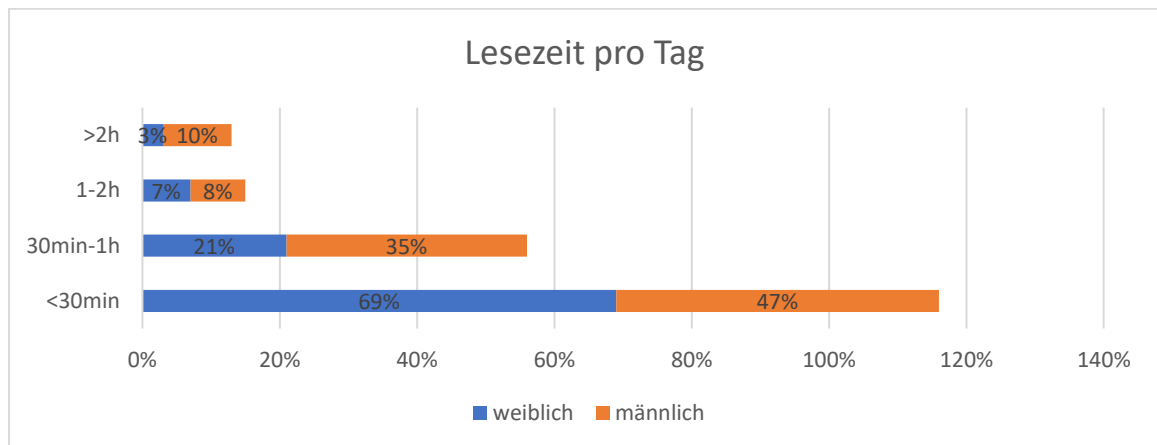


Abbildung 37: tägliche Lesezeit der Jugendlichen

5.4 Lesemedien im Deutschunterricht

Welche der folgenden Medien hast du schon im Deutschunterricht zum Lesen verwendet?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, ob die SchülerInnen bereits einmal in ihrem Deutschunterricht die aufgezählten Medien zum Lesen verwendet haben. Auf den ersten Blick fällt auf, dass das Deutschbuch in allen drei Schultypen bei den meisten SchülerInnen bereits zum Einsatz gekommen ist (Abb. 38). In der AHS hat jeder Jugendliche zumindest einmal mit dem Deutschbuch gearbeitet, in der HAK 88% und in der NMS 85%. Dieses Medium wird gefolgt von Geschichten und Romanen. Diese haben bereits rund die Hälfte der NMS und AHS-SchülerInnen und 61% der Jugendlichen der HAK zum Lesen im Deutschunterricht benutzt. Ebenfalls die Hälfte der NMS-BesucherInnen lesen in erklärenden Büchern wie Sachbüchern. In der HAK sind es nur knapp 40% und in der AHS ein Viertel der Jugendlichen. Ein Computer ist bereits bei rund einem Drittel der NMS-SchülerInnen, der Hälfte der AHS-SchülerInnen und 58% der HAK-SchülerInnen zur Verwendung gekommen. Das Smartphone wird im Deutschunterricht gerne in der HAK eingebunden (70%). In der AHS haben ein Viertel der Jugendlichen bereits mit dem Smartphone im Deutschunterricht gelesen und in der NMS rund ein Drittel. Eher selten werden Tablets/iPads zum Lesen verwendet. In der NMS haben bisher 22% der Jugendlichen und 12% der HAK-SchülerInnen mit einem Tablet/iPad gelesen. In der AHS kam dieses technische Gerät noch nicht zum Einsatz.

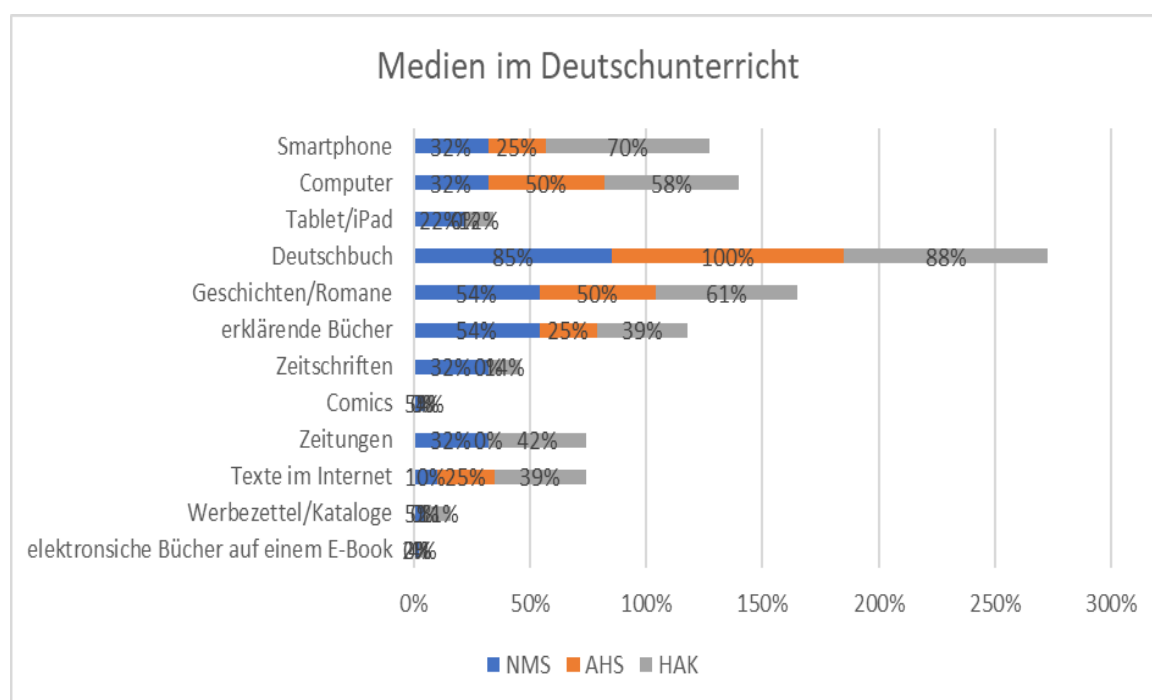


Abbildung 38: Medien zum Lesen im Deutschunterricht

Wie oft werden die Medien im Deutschunterricht verwendet?

Von den angeführten Medien kommen nur wenige jede Deutschstunde zum Einsatz. Zu dieser regelmäßigen Verwendung zählen das Smartphone, der Computer, das Tablet, das Deutschbuch und Sachbücher (Abb. 39). 88% der NMS-SchülerInnen, knapp 60% der HAK-SchülerInnen und drei Viertel der AHS-SchülerInnen führen zu dem Ergebnis, dass das Schulbuch bei den meisten SchülerInnen eine tägliche Verwendung findet. Sachbücher werden von einem Viertel der BesucherInnen der AHS in jeder Deutschstunde verwendet. In der NMS nur von 2%. Das Tablet nutzen jede Deutschstunde 5% der SchülerInnen der NMS und 2% der HAK. Der Computer wird von 16% der HAK-SchülerInnen und 2% der NMS-SchülerInnen jeden Deutschunterricht benutzt. Das Smartphone findet bei ebenfalls 2% der Jugendlichen der NMS und 4% der BesucherInnen der HAK in der täglichen Deutschstunde Eingang.

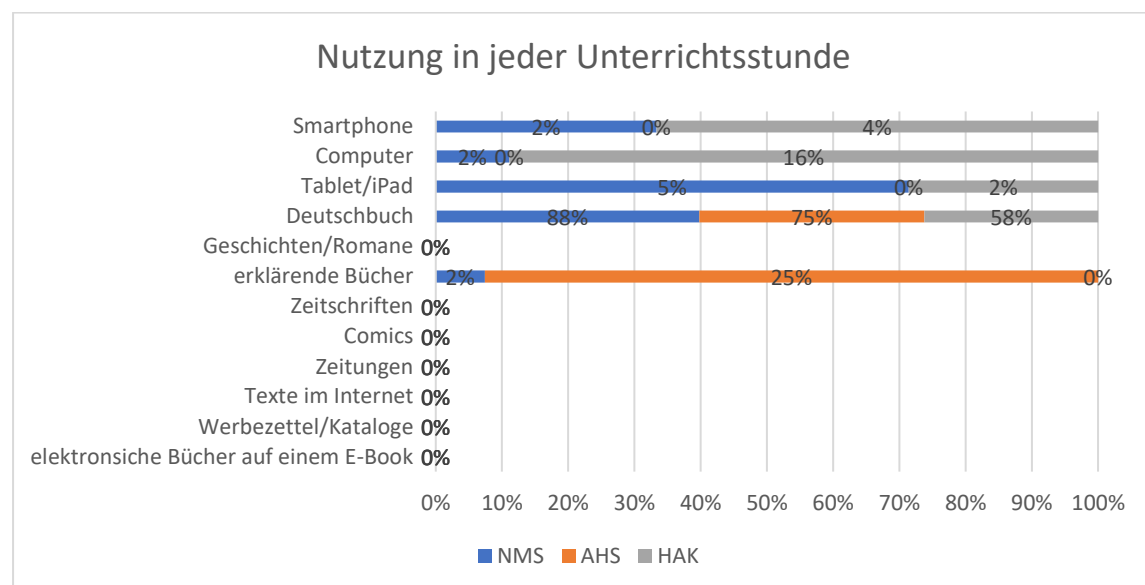


Abbildung 39: Medien werden in jeder Deutschstunde genutzt

Beinahe alle aufgelisteten Medien, außer Werbezettel und Kataloge sowie E-Books, werden rund einmal pro Woche im Deutschunterricht eingesetzt (Abb. 40). Ein Viertel der Jugendlichen der AHS verwendet den Computer, das Deutschbuch und Texte im Internet wie beispielsweise Blogbeiträge ungefähr einmal pro Woche in der Deutschstunde. Zwischen 12 und 14% der HAK-BesucherInnen benutzen das Smartphone, den Computer und Geschichten oder Romane einmal in der Woche. Bei weiteren 18% aus der HAK kommen Texte aus dem Internet und bei 23% das Deutschbuch zum Einsatz. Das Tablet (2%), Sachbücher (4%), Zeitschriften (4%) und Zeitungen (7%) kommen nur bei wenigen TeilnehmerInnen der HAK einmal in der Woche zur Verwendung. In der NMS finden das

Smartphone (7%), der Computer (7%), das Tablet (5%), das Deutschbuch (5%), Comics (2%) sowie Texte im Internet (2%) nur wenig Aufmerksamkeit. Rund ein Zehntel der SchülerInnen der NMS verwenden Zeitschriften und Sachbücher wöchentlich und 22% Geschichten und Romane.

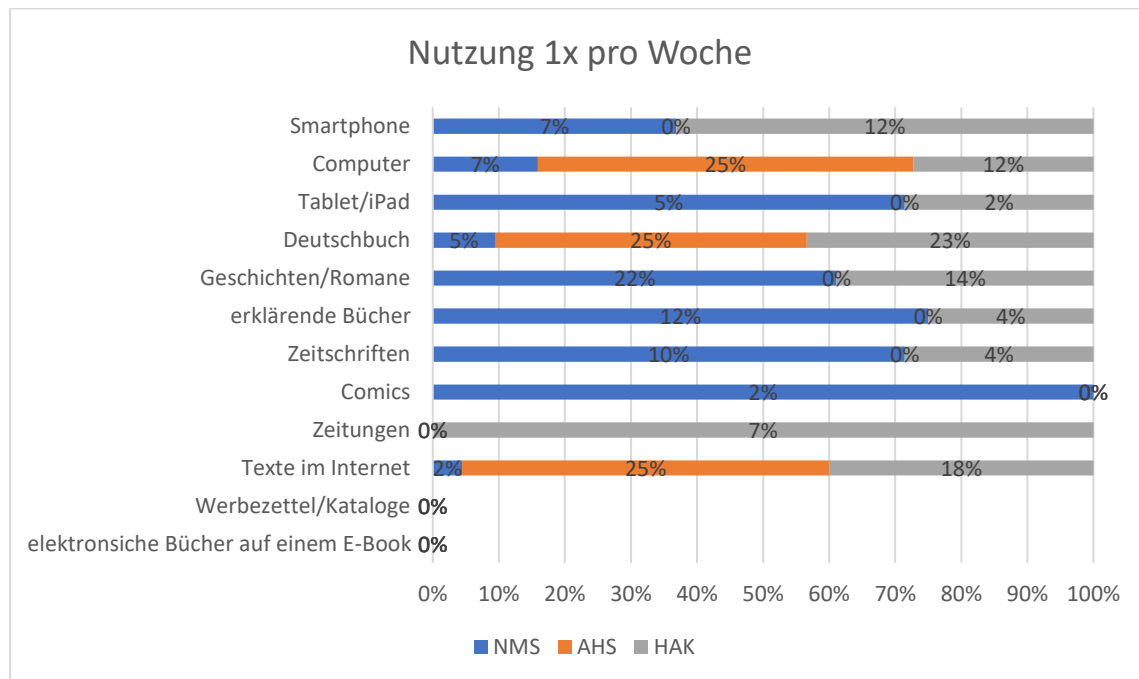


Abbildung 40: Medien werden ein-mal pro Woche in der Deutschstunde genutzt

Ab und zu werden von einem Viertel der SchülerInnen der AHS das Smartphone, der Computer, Sachbücher, Zeitschriften, Comics und Zeitungen genutzt (Abb. 41). Die Hälfte der AHS verwendet Geschichten/Romane, Texte im Internet sowie E-Books ab und zu. Rund 60% der HAK benutzt Smartphones und Geschichten bzw. Romane ab und zu im Deutschunterricht. Ungefähr ein Drittel aus diesem Schultyp ist die Nutzung von Computern, Sachbüchern und Zeitungen ab und zu gewöhnt. Bei rund einem Viertel der HAK-SchülerInnen werden Zeitschriften und Texte aus dem Internet in der Deutschstunde ab und zu eingesetzt. 19% geben an, dass Werbezettel und Kataloge ab und zu eingesetzt werden und bei unter 10% werden das Tablet, das Deutschbuch und E-Books verwendet. Bei rund der Hälfte der SchülerInnen der NMS werden Geschichten/Romane sowie Sachbücher ab und zu angewendet. Rund 40% kennen den Einsatz von Smartphones, Computern, Zeitschriften und Zeitungen. Ein Drittel der NMS-SchülerInnen benutzen ab und zu ein Tablet oder iPad in ihrem Deutschunterricht. Ein eher niedrige Prozentzahl erfährt den Einsatz von Deutschbüchern (7%), Comics (12%), Werbezettel/Kataloge (7%) und E-Books (2%).

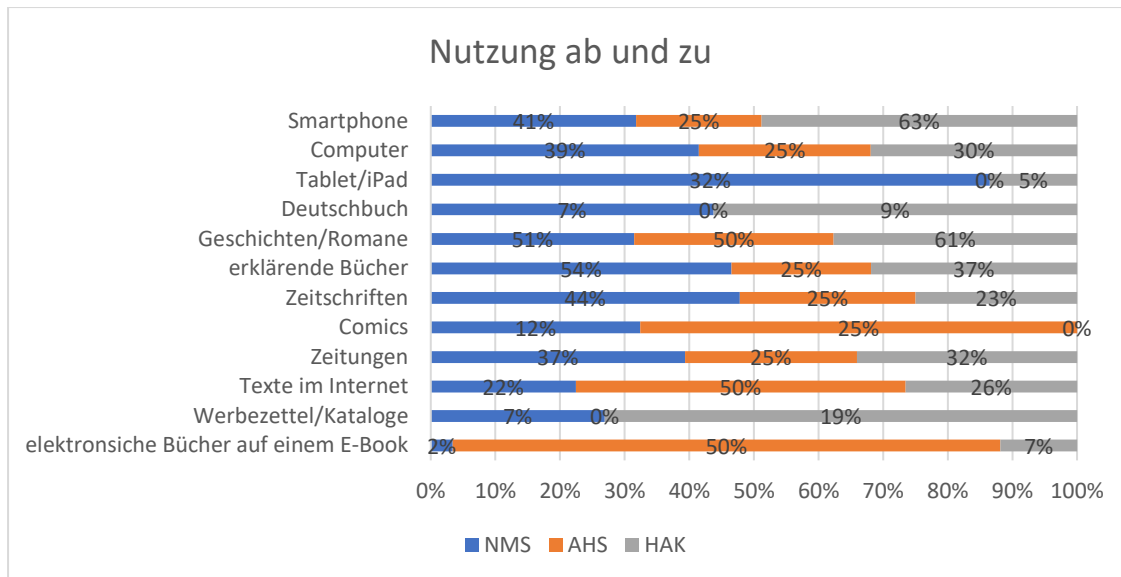


Abbildung 41: Medien werden ab und zu in der Deutschstunde genutzt

Medien, die in den unterschiedlichen Schulstufen nie im Deutschunterricht genutzt werden, sind Tablets und Comics in der HAK und Werbezettel/Kataloge in der AHS. Tablets werden von 91% der SchülerInnen der AHS nie in der Deutschstunde verwendet (Abb. 42). Bei drei Viertel der AHS-SchülerInnen werden Smartphones, Zeitschriften, Comics und Zeitungen nie eingesetzt. Die Hälfte kennt den Einsatz von Computern, Geschichten/Romanen, Sachbüchern und E-Books nicht. Ein Viertel der AHS verwendet nie Texte aus dem Internet wie Blogeinträge. 93% der HAK benutzt nie E-Books, 81% keine Werbezettel oder Kataloge und 74% keine Zeitschriften. Rund 60% der HAK-SchülerInnen sind mit dem Einsatz von Sachbüchern, Zeitungen und Texte aus dem Internet nicht vertraut. Rund ein Viertel aus dem gleichen Schultyp verwendet keine Smartphones und Geschichten oder Romane. 11% der Jugendlichen der HAK verwenden nie ein Deutschbuch im Unterricht. Werbezettel und E-Books werden von ungefähr 95% und Comics von 85% der Jugendlichen im Unterricht nie angewendet. Drei Viertel der NMS-Befragten arbeiten nie mit Texten aus dem Internet. Rund 60% sind mit der Verwendung von Tablets und Zeitungen im Deutschunterricht nicht bekannt. Ungefähr die Hälfte der NMS arbeitet im Unterricht nie mit dem Smartphone, Computern oder Zeitschriften. Ca. 30% haben im Deutschunterricht noch nie mit Geschichten oder Romanen bzw. Sachbüchern gearbeitet.

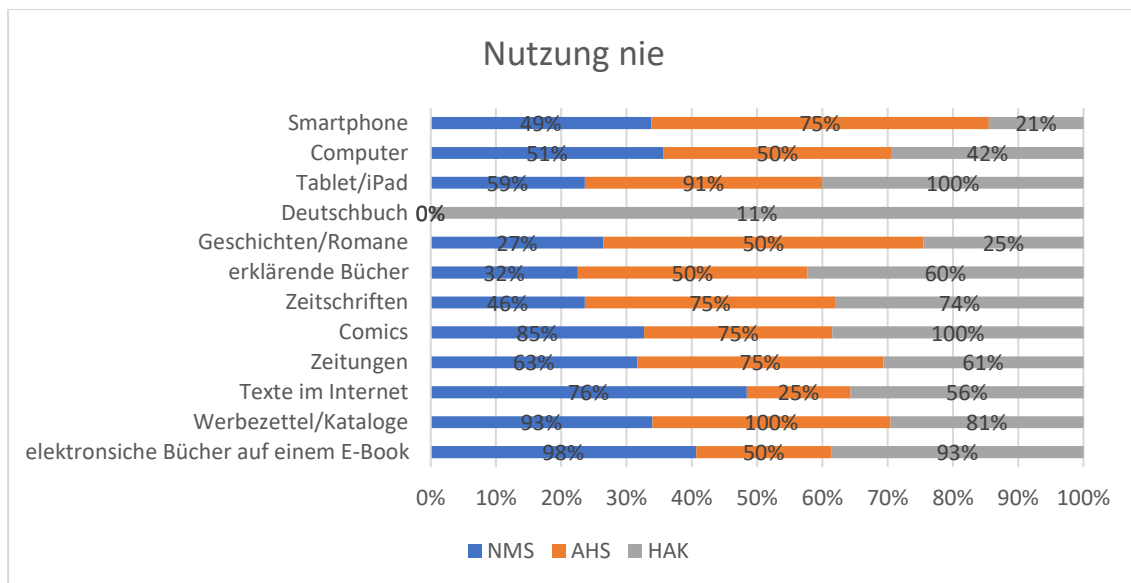


Abbildung 42: Medien werden nie in der Deutschstunde genutzt

Wie gut weißt du über Lesetechniken in den folgenden Medien Bescheid?

Die Befragten schätzen hier ihr Wissen über Lesetechniken zu den untenstehenden Medien ein. Knapp 75% der Mädchen und beinahe 80% der Jungen schätzen ihr Wissen bezüglich der Lesetechniken für die Medien Smartphone, Computer und Deutschbuch als gut bzw. sehr gut ein (Abb. 43). Rund 10% der TeilnehmerInnen geben an, dass sie sich mit den diesbezüglichen Lesetechniken gar nicht auskennen. Etwas mehr wie die Hälfte der Mädchen und Jungen denkt ein gutes bzw. sehr gutes Wissen über Lesetechniken für das Tablet oder iPad (Mädchen: 57%; Jungen: 55%) sowie für Geschichten und Romane (Mädchen: 56%; Jungen: 52%) vorzuweisen. Beim Tablet fühlen sich knapp 30% der Jungen und 15% der Mädchen und bei Geschichten oder Romanen 17% der Jungen und 11% der Mädchen überhaupt nicht mit den Lesetechniken für diese Medien vertraut. Beinahe die Hälfte der TeilnehmerInnen verfügt über gute oder sehr gute Lesetechniken, wenn es um erklärende Bücher wie Sachbücher (Mädchen: 41%; Jungen: 48%) und Texte im Internet wie Blogeinträge (Mädchen: 49%; Jungen: 48%) geht. Bei beiden eben angeführten Medien verfügen 17% der Jungen über keinerlei Wissen über Lesetechniken. 14% der Mädchen schätzen, dass sie bezüglich Sachbücher keinerlei Lesetechniken kennen und ein Viertel dieselbe Situation für Texte im Internet. Die passenden Lesetechniken zu Zeitschriften besitzen 23% der Mädchen und 31% der Jungen. Das Gegenteil, gar keine Lesetechniken, besitzen jeweils 28% der Jungen und Mädchen. Bei Comics sind die Prozentzahlen etwas höher als bei Zeitschriften. Hier kommen die Mädchen auf 26% und die Jungen auf knapp 40%. Nicht nur das Wissen über Lesetechniken bei Comics ist höher,

sondern auch das Unwissen. 28% der Jungen und 35% der Mädchen schätzen, dass sie selbst über kein Wissen diesbezüglich verfügen. Die richtigen Lesetechniken für Zeitungen weisen über ein Drittel der Mädchen und knapp 45% der Jungen vor. Gar kein Wissen zu den entsprechenden Lesetechniken haben 17% der Jungen und 28% der Mädchen. Über Lesetechniken für die Medien Werbezettel und Kataloge sowie E-Books wissen nur rund ein Viertel der Mädchen und Jungen Bescheid. Das Unwissen beider Geschlechter ist hier bei E-Books stärker ausgeprägt. Bei Werbezettel und Katalogen klagen rund ein Viertel der Jungen und knapp 30% der Mädchen und bei E-Books beinahe ein Drittel der Jungen und 40% der Mädchen über Unwissenheit bezüglich richtiger Lesetechniken.

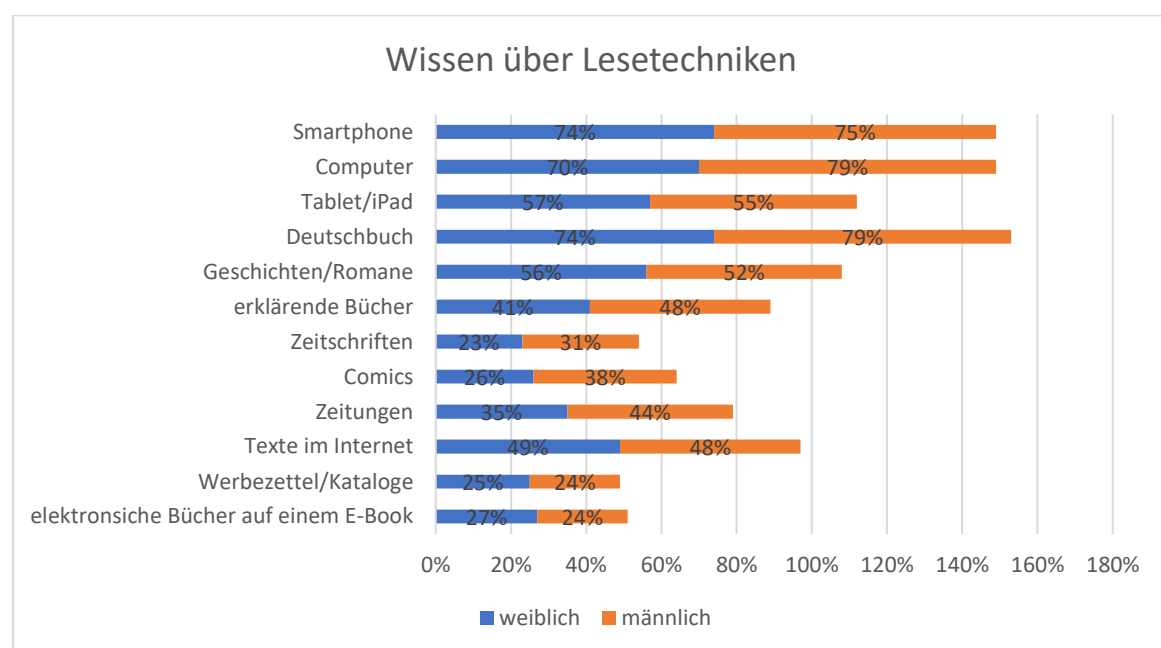


Abbildung 43: Wissen der Jugendlichen über Lesetechniken in unterschiedlichen Medien_Selbsteinschätzung

Wie wichtig findest du es, für die genannten Medien die richtigen Lesetechniken zu beherrschen?

Die Wichtigkeit über die richtigen Lesetechniken bei den ausgewählten Medien Bescheid zu wissen, wird bei Mädchen und Jungen Großteils ähnlich eingeschätzt (Abb. 44). Rund 70% der Mädchen und Jungen sehen es als sehr wichtig oder ziemlich wichtig, die richtigen Lesetechniken für das Smartphone sowie für den Computer zu beherrschen. Etwa ein Viertel der Befragten erachtet es weder als wichtig noch als unwichtig darüber Bescheid zu wissen. Rund die Hälfte (Mädchen: 55%; Jungen: 49%) empfinden das Beherrschen der richtigen Lesetechniken für das Tablet oder iPad als sehr wichtig oder ziemlich wichtig. 45% der Jungen und ein Drittel der Mädchen sieht es weder als wichtig noch als unwichtig an. Bei Geschichten und Romanen sowie Sachbüchern ist 62% der Mädchen und rund 57%

der Jungen die richtige Lesetechnik wichtig. Etwa ein Drittel aller befragten SchülerInnen hat die Kategorie „weder noch“ gewählt. Die richtige Lesetechnik bei Zeitschriften wird bei knapp 40% der Mädchen und knapp 50% der Jungen als entscheidend angesehen. Ebenso rund 40% der Befragten erachten hierfür die richtige Lesetechnik weder als wichtig noch als unwichtig. Bei Comics und Werbezetteln bzw. Katalogen sehen nur wenige die richtige Lesetechnik als bedeutend an. 20% der Mädchen findet die Lesetechnik bei Comics wichtig und auf Werbezetteln und Kataloge entfallen etwa ein Drittel. Bei den Jungen sind bei Comics sowie Werbezetteln/Kataloge nur ein Drittel der Meinung, dass die Lesetechnik wichtig ist. 40% der Jungen und 35% der Mädchen sehen hier bei beiden Items weder eine Wichtigkeit noch eine Unwichtigkeit. Zeitungen und Texte im Internet wie Blogbeiträge verlangen bei rund knapp der Hälfte der Mädchen und zwischen 50 und 60% der Jungen (Zeitung: 62%; Texte im Internet: 51%) eine richtige Lesetechnik. Rund 30% der TeilnehmerInnen erachtet die richtige Lesetechnik bei Zeitungen weder als wichtig noch als unwichtig, für Texte im Internet sind es rund 35%. Eine Wichtigkeit für die richtige Lesetechnik bei E-Books empfinden 40% der Mädchen und rund ein Drittel der Jungen. Weder noch empfinden 41% der Jungen und 32% der Mädchen.

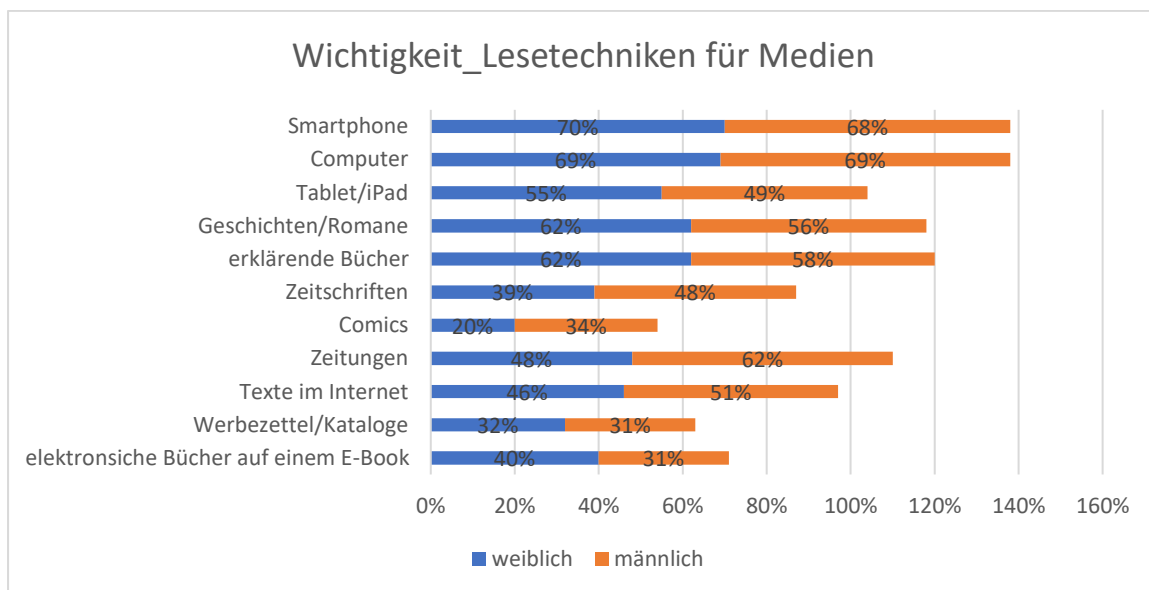


Abbildung 44: Wichtigkeit für Lesetechniken für ausgewählte Medien

Darfst du deine eigenen Geräte, wie das Smartphone/Handy, mit in die Schule nehmen und im Unterricht nutzen?

Bei der Handynutzung in der Schule oder auch im Unterricht herrscht keine Einigkeit bei den SchülerInnen. 37% der SchülerInnen, die die NMS besuchen, geben an, dass Smartphones in ihrer Schule und im Unterricht verboten sind. 28% der HAK-SchülerInnen teilen ebenfalls dieselbe Meinung (Abb. 45). Das Smartphone ist bei 27% der Jugendlichen der NMS, der Hälfte der AHS-BesucherInnen und 5% der HAK-SchülerInnen in der Schule erlaubt, aber während des Unterrichts verboten. 32% der NMS gibt an, dass manche Lehrpersonen das Smartphone im Unterricht erlauben und andere Lehrkörper wiederum nicht. Ebenfalls dieselbe Erfahrung teilen ein Viertel der AHS und 47% der HAK-SchülerInnen. Bei 5% der Jugendlichen der NMS, einem Viertel der AHS-BesucherInnen und knapp 20% der HAK-SchülerInnen sind Smartphones sowohl in der Schule als auch im Unterricht erlaubt.

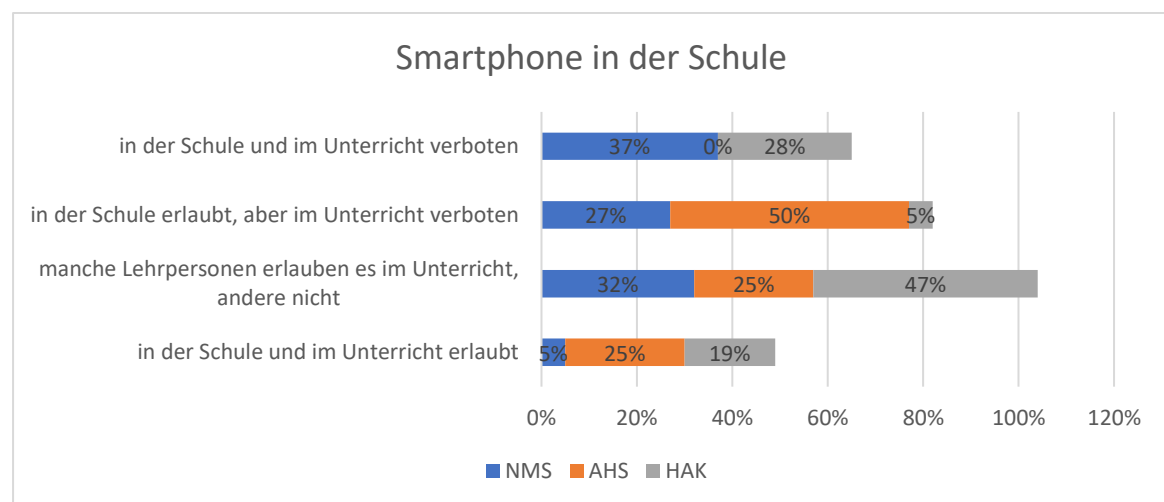


Abbildung 45: Erlaubnis der Smartphone-Nutzung in den unterschiedlichen Schultypen

In welchen Medien liest du am liebsten?

Jugendliche wachsen mit der Technik und somit auch mit dem Smartphone und Computer auf. Dies spiegelt sich auch in ihren Lesegewohnheiten (Abb. 46). 86% der Mädchen und Jungen liest am liebsten mit dem Smartphone. An zweiter Stelle liegt, sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen, der Computer. 43% der Mädchen und knapp 70% der Jungen lesen am liebsten mit diesem Medium. Bei den Jungen kommt das Tablet bzw. das iPad an dritter Stelle (31%). 28% der Mädchen lesen ebenfalls gerne damit. Bei 35% der Mädchen zählen Geschichten und Romane zu den liebsten Medien zum Lesen. Diese sind nur bei 17% der Jungen beliebt. Ebenfalls lesen rund ein Drittel der Mädchen und knapp über 20% der

Jungen gerne Texte im Internet wie Beiträge in Blogs, Twitter oder auf Facebook. 17% der Mädchen und Jungen bevorzugen es, im Deutschbuch zu lesen. Erklärende Bücher wie Sachbücher werden von 18% der Mädchen und 14% der Jungen am liebsten gelesen. Zeitungen werden von 24% der Jungen als liebstes Lesemedium bezeichnet und befinden sich damit noch vor den Texten im Internet. Nur 8% der Mädchen kann sich mit Zeitungen als Lieblingsmedium anfreunden. Medien wie Zeitschriften, Comics, Werbezettel bzw. Kataloge und elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader werden nur von einer sehr geringen Prozentzahl als liebstes Medium zum Lesen bezeichnet. Hier liegt die Prozentzahl zwischen 4% und 10%, wobei diese Medien eher von Mädchen angenommen werden.

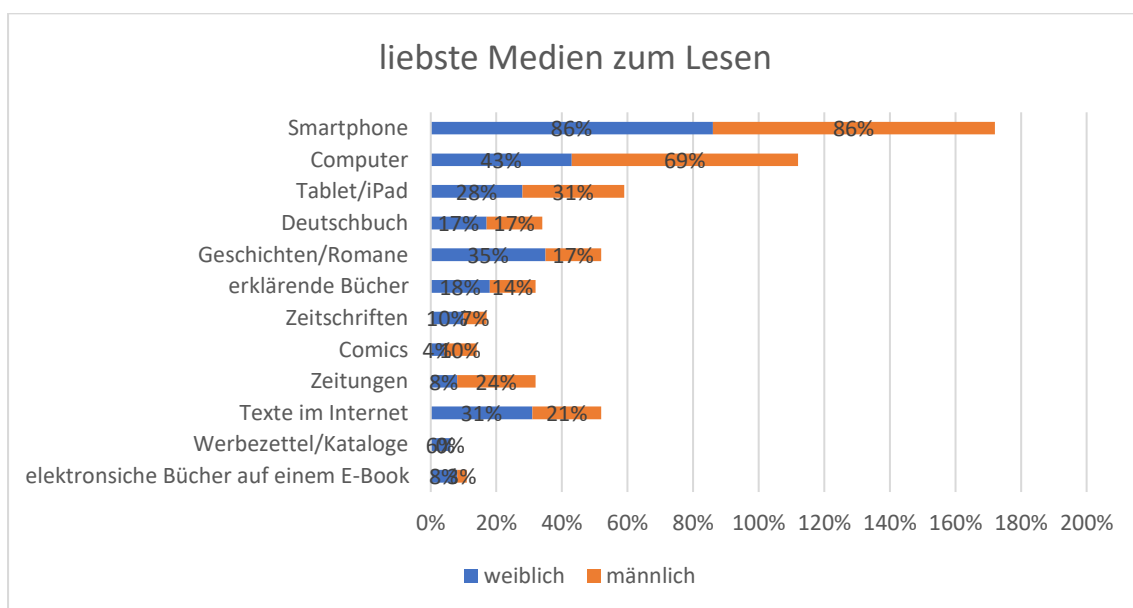


Abbildung 46: Lieblingsmedien der Jugendlichen zum Lesen

Bei Mädchen als auch Jungen steigt die Beliebtheit des Smartphones mit steigendem Alter, wobei bei den Jungen ein Ausreißer dabei ist. 80% der 13-jährigen Jungen und 70% der 13-jährigen Mädchen bezeichnen ihr Smartphone als Medium, mit dem sie am liebsten Lesen. Von den 14-jährigen Jungen geben alle das Smartphone als beliebtestes Lesemedium an. Bei den Mädchen sind es knapp über 70%. 83% der Jungen im Alter von 15 Jahren und 96% der Mädchen im gleichen Alter sowie 86% der 16-jährigen Jungen und alle Mädchen derselben Altersgruppe verwenden das Smartphone am liebsten zum Lesen.

Der Computer wird am häufigsten von rund 80% der 13- und 15-jährigen Jungen zum Lesen benutzt. Knapp 60% der 15-jährigen Mädchen teilt dieselbe Ansicht.

Mit dem Tablet wird am liebsten von 60% der 13-jährigen Jungen und 44% der 13-jährigen Mädchen gelesen. Bei den Jungen im Alter von 14 Jahren lesen noch die Hälfte und bei

den Mädchen ca. 30% gerne damit. 17% der 15-jährigen Jungen und 8% der 16-jährigen Mädchen bilden hier das Schlusslicht.

Texte im Internet werden von 25% der 14-jährigen Jungen und 29% der 16-jährigen Jungen am liebsten gelesen. Bei den 15-jährigen sind es nur 17% und von den 13-jährigen kann sich keiner für dieses Medium begeistern. Bei den Mädchen liest rund ein Drittel der 13- und 15 bis 16-jährigen am liebsten Texte im Internet wie Blogeinträge. Auf die 14-jährigen entfallen nur 21%.

Das Lesen von Geschichten oder Romanen ist bei 40% der 13-jährigen Jungen und 21% der 16-jährigen das liebste, worin sie lesen. Die Altersgruppen von 14 bis 15 Jahren lesen nicht gerne in diesen Medien. Bei den Mädchen sinkt die Beliebtheit von Geschichten und Romanen mit steigendem Alter. Im Alter von 13 bis 14 Jahren erfreut sich dieses Medium bei knapp 45%, bei den 15-jährigen noch bei 30% und bei den 16-jährigen nur noch bei 23%.

6. Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung auch im Zusammenhang mit den Hypothesen (vgl. 4.1) interpretiert. Der folgenden Interpretation soll noch einmal vorweggenommen werden, dass die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und in weiterer Folge auch die Interpretation auf der Selbsteinschätzung der SchülerInnen beruht. Dadurch kann die Beantwortung der Hypothesen anders ausfallen, wie die wissenschaftliche Auswertung, welche auf den PISA-Daten basiert.

Die **erste Hypothese** besagt: *„Mädchen weisen eine höhere Lesekompetenz auf als Jungen.“*. Um das Verständnis der ersten Hypothese zu gewährleisten, soll an dieser Stelle nochmals die Definition des Begriffs „Lesekompetenz“ angeführt werden. Als Definition wurde jene der PISA-Studie gewählt:

„Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“²⁰⁴

Würden nun allein die Ergebnisse der PISA-Studien betrachtet werden, so ist diese Hypothese auf alle Fälle zu bestätigen. Die PISA-Studie kommt im Laufe der letzten Jahre in allen OECD-Ländern immer wieder zu dem gleichen Ergebnis: Mädchen schneiden in diesem Bereich, und zwar dem der Lesekompetenz, deutlich besser ab wie die Jungen.

Im Zuge dieser empirischen Untersuchung, welche auf der Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen beruht, fallen die Ergebnisse nicht ähnlich mit jenen der PISA-Studien aus. Bei der Frage *„Wie gut liest du?“* gaben 44% der Mädchen und 31% der Jungen an, dass sie Schwierigkeiten bei Texten mit schweren Wörtern haben. Hier ist ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Geschlechtern zu erkennen. Dieses Item gibt bereits Aufschluss über die Einschätzung der eigenen Lesekompetenz von Mädchen und Jungen. Ebenso geben nur 66% der Mädchen und 69% der Jungen an, dass sie schwierige Geschichten verstehen. Immerhin ist der Unterschied hier nicht so deutlich und beträgt lediglich 3%, aber dennoch gehen Jungen hier von einer besseren Verständnissgabe aus.

Aufgrund dieser beiden Items muss die erste Hypothese abgelehnt werden.

Aber welche Gründe gibt es für einen derartigen Unterschied in der Lesekompetenz zwischen beiden Geschlechtern?

²⁰⁴ Böck (2007a): S. 32.

Eine mögliche Ursache für diese Tatsache könnte darin liegen, dass es in unserer Gesellschaft an männlichen Lese-Vorbildern mangelt. Häufig sind es Mütter und Großmütter, die im Familienkreis Geschichten vorlesen. Ebenso im Kindergarten und an Volksschulen sind Erzieherinnen und Deutschlehrerinnen häufiger vertreten wie deren männliche Kollegen. Dadurch wird unbewusst ein vermeintlich weiblich belegtes Interesse vermittelt.²⁰⁵ Erich Kriebel, welcher als stellvertretender Leiter der Kinderbibliothek in der Nürnberger Stadtbibliothek tätig ist, äußert sich ähnlich zu diesem Thema: „*In der Schule, in der Buchhandlung, in der Bibliothek – überall, wo Jungs mit Büchern in Kontakt kommen, sind hauptsächlich Frauen.*“²⁰⁶ An dieser Stelle liegt es an den männlichen Familienmitgliedern wie Väter und Großväter ihrem Nachwuchs etwas vorzulesen oder über Bücher zu sprechen.²⁰⁷ Die Leiterin des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung „Lesen“, Simone Ehming, äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „*Die Väter sind elementar wichtig als Lesevorbilder und Impulsgeber, vor allem für Jungs, die in einer Lesewelt aufwachsen, die nach wie vor eher weiblich dominiert ist.*“²⁰⁸

Eine weitere Ursache kann die Bedienung von Geschlechterklischees sein. Nicht nur „Mädchen lesen besser als Jungen“, sondern auch „Jungs sind besser in Mathematik wie Mädchen“ weisen die Wirkung einer selbsterfüllenden Prophezeiung auf.²⁰⁹

Ebenso ein zu nennender Punkt sind die unterschiedlichen Leseinteressen. Jungen bevorzugen Artikel, Zeitschriften, Sach- und Fachbücher. Somit Texte in denen ihnen gewisse Informationen mitgeteilt werden möchten. Mädchen finden sich eher in Geschichten und Romanen wieder, die sich stetig entwickeln und in die sie eintauchen können. Somit ist der Vorteil der Mädchen beim sinnerfassenden Lesen von Erzählungen zu argumentieren.²¹⁰

²⁰⁵ vgl. Kroker, Bettina: Lesekompetenz von Jungen 2020. online unter: <https://www.betzold.at/blog/lesekompetenz-von-jungen/#3> (15. 03. 2023)

²⁰⁶ Kriebel, Erich: Warum Jungs Lesemuffel sind – und wie Eltern das ändern können 2019: https://www.focus.de/familie/lernen/ist-lesen-weiblich-so-werden-aus-jungs-lesefans_id_11335683.html (15. 03. 2023)

²⁰⁷ vgl. Kroker (2019).

²⁰⁸ Ehming, Simone: Viele Kinder wachsen ohne Vorlesen auf 2019. online unter: https://www.nwzonline.de/panorama/berlin-studie-viele-kinder-wachsen-ohne-vorlesen-auf_a_50,6,919679162.html# (15. 03.2023)

²⁰⁹ vgl. Kroker (2019).

²¹⁰ vgl. ebd.

Die **zweite Hypothese** „*SchülerInnen, die über eine höhere Lesekompetenz verfügen lesen häufiger*“ ist aufgrund der Datenerhebungen der PISA-Studie ebenso zu bestätigen. Nun werden die Daten, aus der für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung, geprüft, ob das Ergebnis, mit dem der PISA-Studie übereinstimmt.

Wie bereits bei der Aufklärung der ersten Hypothese erläutert wurde, geben die Jungen in der durchgeführten Untersuchung an, eine höhere Lesekompetenz zu besitzen – nach eigener Einschätzung. Demnach müssten auch die Jungen diejenigen sein, die häufiger lesen. Mit der Frage „*Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?*“ wurde konkret dieser Aspekt bearbeitet. Aus dieser Fragestellung geht hervor, dass die Mehrheit der Jungen entweder unter 30 Minuten – das entspricht 42% der Jungen – oder 30 Minuten bis zu einer Stunde – das entspricht wiederum 48% der männlichen Teilnehmer – in ihrer Freizeit lesen. Wird die Lesedauer verlängert, so verringern sich auch die männlichen Teilnehmer, die sich hier ansiedeln. Eine bis zwei Stunden lesen noch 7% und mehr als zwei Stunden lesen lediglich noch 3% der Jungen. Wird das Ganze nun für die Mädchen betrachtet, so erkennt man die umgekehrte Entwicklung. Unter 30 Minuten lesen 22% und zwischen 30 Minuten und einer Stunde lesen 40% der TeilnehmerInnen. Zwischen einer und zwei Stunden täglich verbringen 21% und mehr als zwei Stunden verbringen 17% der Mädchen mit einem Buch in der Hand.

Demnach muss auch die zweite Hypothese abgelehnt werden und es gibt keine Übereinstimmung mit den Ergebnissen der PISA-Studien.

Aus der wissenschaftlichen Perspektive mag diese Nicht-Übereinstimmung nicht sehr logisch klingen, da Menschen, die gut lesen können und somit eine hohe Lesekompetenz aufweisen, auch oft lesen. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei der Befragung für diese Arbeit, um die persönliche Einschätzung und Wahrnehmung der TeilnehmerInnen handelt.

Die **dritte** Hypothese besagt: „*Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Mediennutzung.*“ Ebenso diese Hypothese wird von der PISA-Studie Plus 2000 bestätigt. In dieser wird aufgezeigt, dass „*SchülerInnen mit (einer) höheren Lese-Kompetenz Computer und Internet [...] insgesamt häufiger privat nutzen.*“²¹¹

Wie bereits erwähnt weisen die Jungen die höhere Lesekompetenz auf. Demnach müssten auch die Jungen diejenigen sein, die eine größere Mediennutzung besitzen. Sieht man sich die Ergebnisse zur entsprechenden Frage – „*Wie lange benutzt du einen Computer, Smartphone oder ein Tablet an einem normalen Tag*“ – an, erhält man folgendes Ergebnis. Genau die Hälfte der Mädchen und 31% der Jungen verwenden mehr als fünf Stunden täglich diese Medien. Zwischen drei und vier Stunden haben 24% der Mädchen und 34% der Jungen die angegebenen Medien in Verwendung. 17% der Mädchen und ebenso viele Jungen arbeiten zwei bis drei Stunden mit diesen Geräten. Zwischen einer und zwei Stunden Bildschirmzeit besitzen 3% der Mädchen und 17% der Jungen. Keiner der Jungen hat angegeben weniger als eine Stunde mit diesen Geräten pro Tag zu arbeiten. Bei den Mädchen sind es 3%, welche zwischen 30 Minuten und einer Stunde damit arbeiten und 4%, welche weniger als 30 Minuten mit einem solchen technischen Gerät Zeit verbringen.

Wird eine Bildschirmzeit ab zwei Stunden als häufiger Konsum angesehen, so weisen 91% der Mädchen einen hohen Medienkonsum auf. Wird das gleiche Zeitspektrum bei den männlichen Teilnehmern ausgewertet, so verwenden 82% der Jungen die angeführten technischen Medien länger wie zwei Stunden. Hier ist klar ersichtlich, dass die Mädchen, ihren eigenen Angaben nach, eine häufigere Mediennutzung besitzen als die Jungen.

Demnach muss auch die dritte Hypothese abgelehnt werden, da in dieser Untersuchung die Jungen eine höhere Lesekompetenz aufweisen, aber die Mädchen dennoch eine höhere Mediennutzung.

²¹¹ Reiter (2022): S. 77.

Die **vierte Hypothese** beruht darauf: „*Es besteht ein Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesekompetenz.*“ Laut Böck handelt es sich bei diesen drei Begriffen um Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Lesekompetenz wird verbessert durch regelmäßiges Lesen (Lesehäufigkeit). Die Lesefreude erfährt einen positiven Einfluss anlässlich einer höheren Lesekompetenz. Dies geschieht, da die SchülerInnen mit einer größeren Geschwindigkeit und einer kleineren Anstrengung lesen können. Der Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz wurde ebenso von PISA 2000 untersucht und mit einem positiven Ergebnis abgeschlossen.

Das Ergebnis in Bezug auf Lesehäufigkeit und Lesekompetenz im Rahmen dieser Masterarbeit ist bereits bekannt. In beiden Bereichen dieser Untersuchung schneiden die Jungen besser ab.

Der Begriff Lesefreude wird hier nochmals kurz aufgegriffen und erklärt, um den Unterschied zur Lesemotivation (vgl. Kapitel 2.1) aufzuzeigen. Die Lesefreude beschreibt das positive emotionale Erleben während des Lesens. Es nimmt Bezug auf das Vergnügen, welches die lesende Person empfindet, das Eintauchen in eine Geschichte, das Solidarisieren mit Charakteren oder das Versinken in fremden Welten.

Um die Lesefreude der Teilnehmenden herauszufiltern, werden folgende Items näher betrachtet: „*Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über das, was ich gelesen habe.*“, „*Ich mag es, Texte zu lesen, die mich zum Nachdenken bringen.*“ sowie „*Ich mag es, wenn ich mich durch ein Buch in eine andere Welt versetzen kann.*“. Wird das erste Item „*Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über das, was ich gelesen habe.*“ genauer angesehen, so ist zu erkennen, dass 30% der Mädchen gegenüber 24% der Jungen dieses Item erfüllen. 30% der Mädchen sprechen gerne mit Freunden oder Familie darüber, was sie gerade lesen. Ein beachtlicher Prozentsatz von 56% der Mädchen liest gerne Texte, die sie zum Nachdenken bringen. Dem stimmen nur 24% des männlichen Geschlechts zu. Aufgrund des Lesens von Büchern lassen sich 66% der Teilnehmerinnen gerne in eine andere Welt entführen. Nach dem gleichen Verlangen suchen nur 35% der Jungen.

Somit muss auch Hypothese vier abgewiesen werden, da die drei Faktoren nicht von einem Geschlecht „beherrscht“ werden. Dieser Untersuchung nach weisen Jungen eine höhere Lesehäufigkeit sowie Lesekompetenz auf. Die Lesefreude ist allerdings bei den Mädchen um einiges größer.

Als **fünfte Hypothese** wurde folgende aufgestellt: „*Die Lesemotivation wird von der Lesesozialisation beeinflusst.*“ Rosebrock und Nix gehen davon aus, dass die Lesemotivation vor einem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund, sprich der Lesesozialisation, steht. Die Lesesozialisation kann durch die Familie, Schule und Peer-Groups entweder aus der Vergangenheit oder Gegenwart gelenkt werden.

Die Frage nach der Lesemotivation kann mithilfe unterschiedlicher Items beantwortet werden. Hierzu zählen folgende: „*Ich lese, weil es mir Spaß macht.*“, „*Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen.*“, „*Ich lese gern.*“, „*Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.*“.

Bei dem ersten angeführten Item „*Ich lese, weil es mir Spaß macht.*“ schnitten die Mädchen besser ab. Hier gaben 21% der Teilnehmerinnen und nur 14% der Teilnehmer an, (fast) jeden Tag aufgrund von Spaß zu lesen. Ebenso 21% der Mädchen und nur 3% der Jungen lesen ein bis zwei Mal pro Woche, weil es ihnen Freude bereitet. Jeweils 21% der Mädchen und Jungen verbringen ein bis zwei Mal pro Monat mit Lesen. Die Kategorie (fast) nie wählten 38% der Mädchen und 62% der Knaben. Hier wird bereits sehr deutlich, dass das Lesen der Mehrheit der Jungen nicht allzu viel Freude bereitet. Ebenso in den weiteren drei Items liegen die Mädchen vorne. Der Aussage „*Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen*“ stimmen 48% der Mädchen und nur 17% der Knaben zu. 57% der Mädchen und lediglich 27% der Jungen geben an, gerne zu lesen. Von einem Viertel der Mädchen und 21% der Jungen ist Lesen eines ihrer liebsten Hobbys. Die genaueren Ergebnisse zu diesen Items finden sich in Kapitel 5.2.

Hier wird nochmals deutlich, dass Mädchen ihrer eigenen Einschätzung nach mehr Spaß und Freude am Lesen finden wie Jungen.

Auf die Lesesozialisation kann durch das Item „*Meine Eltern mögen es, wenn ich lese.*“ geschlossen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern, denen es wichtig ist, dass ihr/e Kind/er häufig lesen, selbst auch gerne lesen bzw. früher ihren Kindern auch Geschichten vorgelesen haben. Anzunehmen ist auch, dass über das Gelesene gesprochen wird. In diesem Fall schätzen 89% der Mädchen und 93% der Jungen – diese haben somit hier die Mehrheit, dass ihre Eltern es gut finden, wenn sie lesen.

Aufgrund dieser Annahme kann die vorliegende Hypothese nicht bestätigt werden.

Die **sechste Hypothese** „*SchülerInnen machen je nach Schulform unterschiedliche Erfahrungen mit den neuen Medien*“ bezieht sich auf alle TeilnehmerInnen in den jeweiligen Schulformen und nicht auf den Geschlechterunterschied.

Da sich die vorliegende Arbeit auf das Unterrichtsfach Deutsch bezieht, stammen auch die Untersuchungsdaten aus dem Deutschunterricht. Neue Medien wie das Smartphone werden von 4% der HAK-SchülerInnen und von 2% der NMS-SchülerInnen jede Unterrichtsstunde verwendet. 16% der TeilnehmerInnen in einer HAK und 2% der ProbandInnen einer NMS arbeiten täglich in der Schule mit dem Computer. Die hohe Computer – Verwendung in der HAK ist durch den hohen Einsatz jener in den unterschiedlichen Gegenständen zu erklären. Teilweise setzen Handelsakademien auch eben solche Schwerpunkte. Das Tablet wird von 5% der NMS-Befragten und 2% der HAK-Befragte täglich im Unterricht eingebaut. Mittlerweile müsste die Nutzung der Tablets in NMS und AHS-Unterstufe aufgrund der Digitalisierung und des 8-Punkte-Plans stark angestiegen sein. In der befragten AHS sind alle drei neuen Medien nicht in täglicher Verwendung.

Wird die Nutzung dieser neuen Medien im wöchentlichen Kontext betrachtet, so steigen die Nutzungszahlen bereits an. 12% der Befragten der HAK und 7% der NMS geben an, zumindest einmal in der Woche mit dem Smartphone zu arbeiten. 12% der HAK-SchülerInnen und 7% der NMS-SchülerInnen arbeiten einmal wöchentlich mit dem Computer. Ein Viertel der AHS-Befragten sagt hier, dass sie einmal in der Woche den Computer im Deutschunterricht verwenden. Das Tablet wird von 5% der NMS-TeilnehmerInnen und 2% der HAK-TeilnehmerInnen ein Mal pro im Unterricht eingesetzt. Auffällig ist hier wieder, dass die SchülerInnen der AHS weder das Smartphone noch das Tablet bzw. ein iPad einmal in der Woche verwenden.

Wird ein Blick auf die Kategorie „Nutzung ab und zu“ geworfen, so haben hier jeweils ein Viertel der AHS-Befragten die neuen Medien Smartphone und Computer ausgewählt. Das Tablet wird in der AHS offensichtlich nicht verwendet. Das Nicht-Verwenden des Tablets in der AHS kann damit zusammenhängen, dass sich diese Schule im Zuge des 8-Punkte-Plans bei der Geräteinitiative für einen Laptop entschieden hat und somit keine Möglichkeit besteht diese Medium in der Schule zu nutzen.

Anhand dieser Befragung ist schnell ersichtlich, dass die SchülerInnen in unterschiedlichen Schulformen verschiedene Erfahrungen mit den neuen Medien sammeln. Die Jugendlichen

in der HAK sammeln die meisten Erfahrungen in diesem Bereich. Ebenso die NMS setzt sich mit diesem Thema auseinander und versucht es seinen Lernenden weiterzugeben. Die AHS befasst sich in diesem Bereich noch zu wenig mit den neuen Medien.

Somit kann die sechste Hypothese bestätigt werden.

Die **siebte Hypothese** „*Neue Medien im Deutschunterricht beeinflussen die Lesemotivation*“ beschäftigt sich mit der Forschungsfrage dieser Masterarbeit.

Seit der Corona-Pandemie sind die neuen Medien in der Schule und somit folglich auch im Deutschunterricht nicht mehr wegzudenken. Die Regierung entwickelte den sogenannten 8-Punkte-Plan, um die Digitalisierung in die Klassenzimmer zu bringen.

Bereits in der sechsten Hypothese „*SchülerInnen machen je nach Schulform unterschiedliche Erfahrungen mit den neuen Medien*“ wurde darauf eingegangen, welche neuen Medien im Deutschunterricht verwendet werden und die Häufigkeit dieser Verwendung. Aufgrund des geringen Einsatzes von digitalen Medien in der AHS, kann über diese Schulform in Anbetracht dieser Hypothese keine Auskunft gegeben werden. In den Schultypen NMS und HAK werden neue Medien regelmäßig im Deutschunterricht verwendet. In der NMS wird am häufigsten mit dem Tablet und dem Smartphone gearbeitet und in der HAK finden der Computer und ebenfalls das Smartphone eine gehäufte Verwendung.

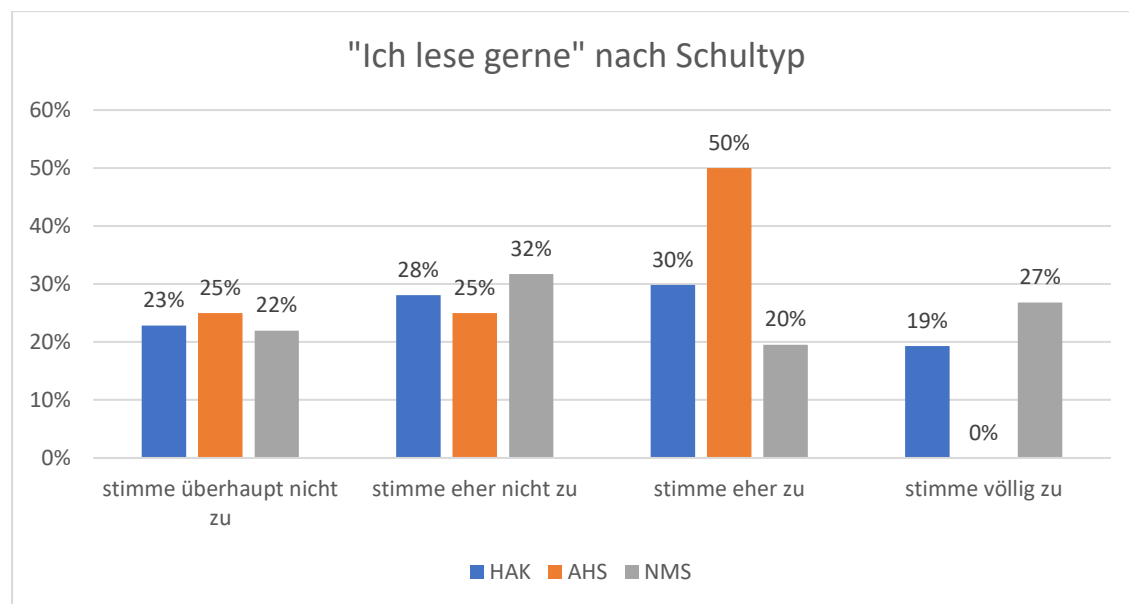


Abbildung 47: Ich lese gerne" nach Schultyp

Wird ein Blick auf die obenstehende Abbildung 47 geworfen, so kann erkannt werden, dass 22% bzw. 23% der HAK und NMS-SchülerInnen überhaupt nicht gerne lesen. Im Vergleich dazu lesen 19% der HAK und 27% der NMS-Befragten sehr gerne. 28% der HAK und 32% der NMS-BesucherInnen stimmen dieser Aussage eher nicht zu. Die verbleibenden 30% der HAK und 20% der NMS stimmen hier eher zu. Somit kann gesagt werden, dass insgesamt 47% der Jugendlichen in der NMS und 49% der jungen

Erwachsenen in der HAK gerne liest. Diese Prozentsätze sind knapp unter der Hälfte angesiedelt und somit ist der Großteil der Befragten dieser beiden Schultypen ein „Lesemuffel“.

Werden die beiden Schultypen NMS und HAK dahingehend untersucht, wie häufig die SchülerInnen außerhalb der Schule lesen, kommt folgendes Ergebnis zu Tage. 30% der HAK-Befragten und 17% der NMS-Befragten lesen täglich oder mehrmals pro Woche außerhalb der Schule. 39% der SchülerInnen der HAK und 37% der SchülerInnen der NMS lesen zumindest einmal pro Woche bzw. alle 14 Tage. Einmal pro Monat und seltener lesen ein Viertel der Jugendlichen der HAK und rund ein Drittel der Jugendlichen der NMS. Nie lesen 7% der jungen Erwachsenen der HAK und 15% der jungen Erwachsenen der NMS.

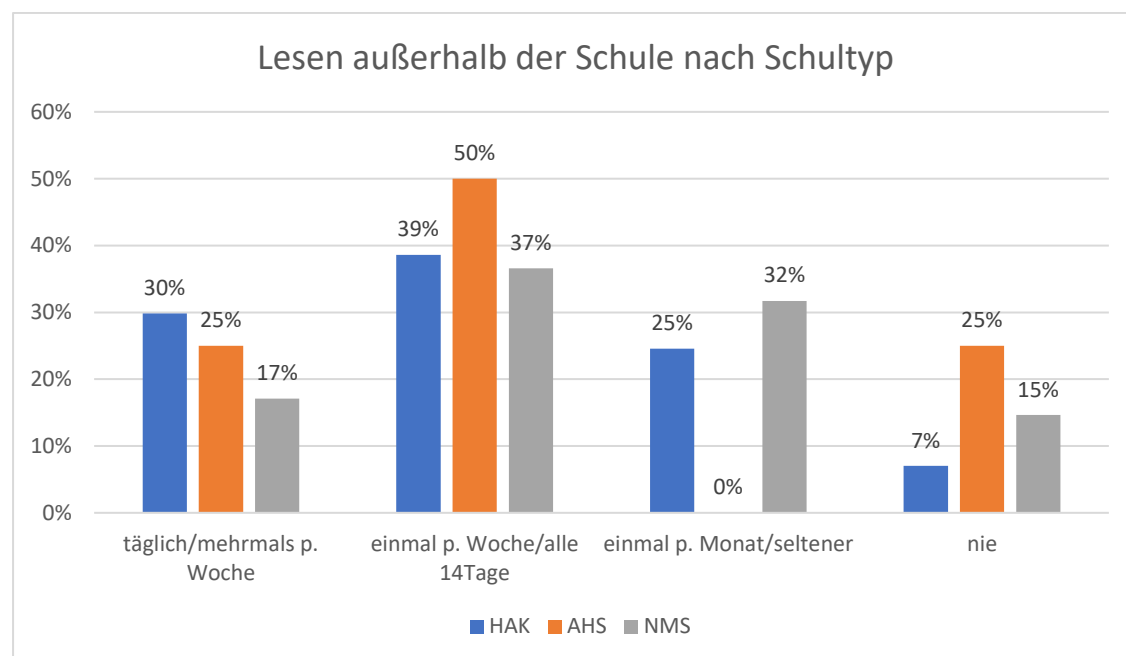


Abbildung 48: "Lesen außerhalb der Schule" nach Schultyp

Mit diesen beiden Grafiken kann zwar gezeigt werden, ob die SchülerInnen der HAK und NMS eher eine große Lesemotivation aufweisen oder eben keine begeisterten LeserInnen sind. Es kann aber kein Zusammenhang zwischen den neuen Medien im Deutschunterricht und der Lesemotivation hergestellt werden. Somit kann diese Hypothese nicht beantwortet werden.

7. Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem einer ersten Präsentation der Ergebnisse und der Beantwortung der sieben Hypothesen, wird nachstehend noch auf die drei Fragestellungen eingegangen. Ziel dieses Kapitels ist es, die drei Forschungsfragen zu beantworten. Dabei wird die Gesamtheit aller SchülerInnen herangezogen, ungeachtet deren Geschlecht, um eine Aussage über alle TeilnehmerInnen treffen zu können.

7.1 Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz

Eine dieser drei Fragestellungen lautet folgendermaßen: „*Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz?*“.

Aus der untenstehenden Grafik ist zu entnehmen, dass einem Großteil – dieser beläuft sich auf 57% - das Lesen leicht fällt und sie damit keine Probleme verbinden. Ein Viertel der Befragten stimmt dieser Aussage eher zu. Lediglich insgesamt 19% entfallen darauf, dass den SchülerInnen das Lesen schwerer fällt als ihren MitschülerInnen.

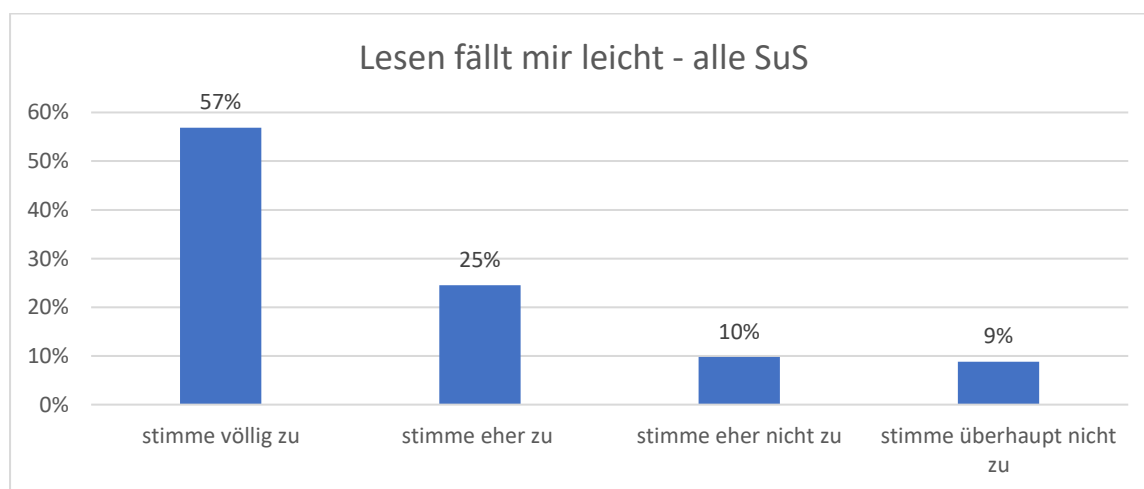


Abbildung 49: Lesen fällt mir leicht - alle Vpn

Geht es darum, Geschichten mit einem schwierigeren Wortschatz zu lesen und diese zu verstehen (siehe Abb. 50: versteht schwierige Geschichten – alle Vpn), so geben 20% an, keinerlei Unsicherheit oder Hindernisse dabei zu verspüren – sie stimmen somit der Aussage völlig zu. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden – das entspricht 47% - stimmen diesem Item eher zu. Somit kann gesagt werden, dass 67% der befragten SchülerInnen über einen soweit adäquaten Wortschatz verfügt, dass sie schwierige Geschichten und Texte verstehen. 27% der SchülerInnen stimmen dieser Aussage eher nicht zu und 6% stimmen überhaupt nicht zu. Hier ist anzunehmen, dass diese Kinder eher leseschwach sind und über

einen geringeren Wortschatz verfügen. Angenommen könnte ebenfalls werden, dass es sich hier teilweise um Kinder mit Migrationshintergrund handelt.

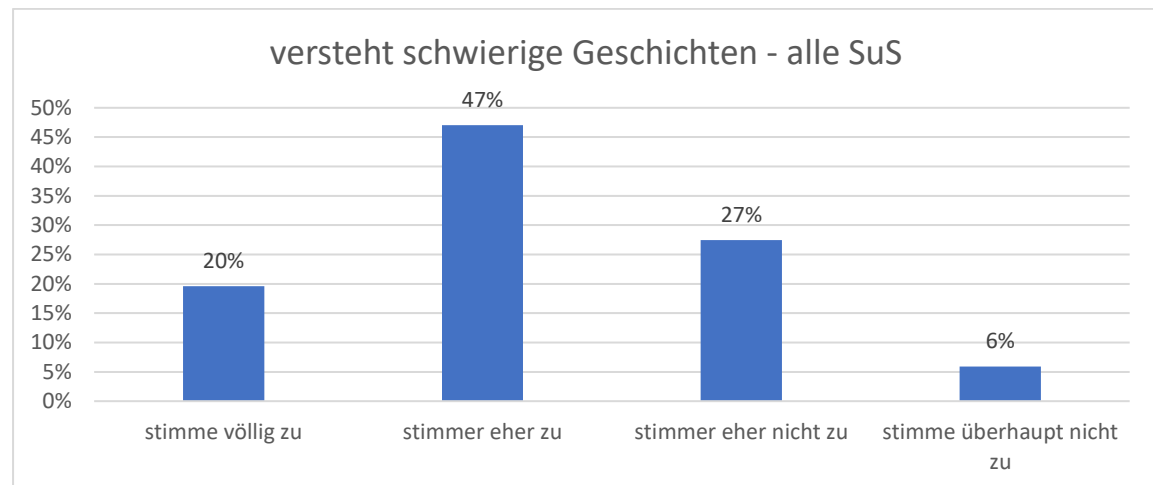


Abbildung 50: versteht schwierige Geschichten – alle Vpn

In Abbildung 51 wurde die Frage umgekehrt gestellt, und zwar wollte die Verfasserin dieser Arbeit hier erfahren, wie vielen Jugendlichen es schwer fällt, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen. Hier gaben 13% an dieser Aussage völlig zuzustimmen und 27% stimmen eher zu. Hier berichteten 40% der Befragten Probleme mit schwierigen Texten zu haben. Vergleicht man diesen Prozentsatz mit der Abbildung 50 erhält man eher ähnliche Zahlen. Dem Großteil der Befragten, das betrifft 35% stimmen dieser Aussage eher nicht zu und 25% stimmen überhaupt nicht zu. Für diese insgesamt 60% trifft es nicht zu, dass sie Schwierigkeiten darin empfinden, eine Geschichte mit schwierigen Wörtern zu lesen.

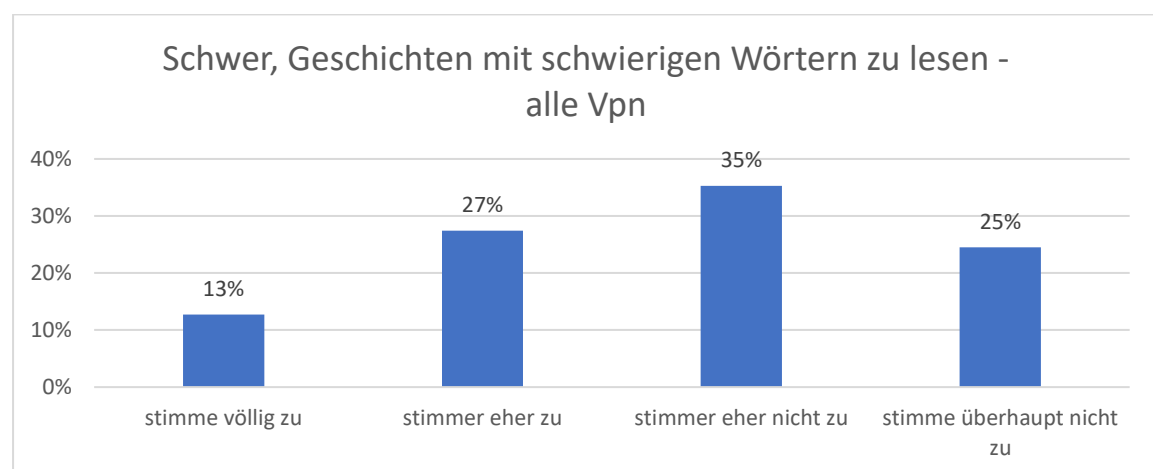


Abbildung 51: Schwer, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen - alle Vpn

Wird die Gesamtheit aller teilnehmenden SchülerInnen betrachtet, so ergibt sich im Durchschnitt eine durchaus positive Lesekompetenz. Der Großteil der Jugendlichen gab an, dass keine Probleme beim Lesen vorhanden sind und auch Geschichten und Texte mit einem etwas schwierigerem Vokabular keine Schwierigkeiten schaffen.

Nun, um die Fragestellung beantworten zu können, muss noch die Lesemotivation der Gesamtheit aller Befragten untersucht werden. Hierzu werden die Items „Ich lese, weil es mir Spaß macht“, „Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen“ und „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys“ herangezogen.

Dem ersten Item „Ich lese, weil es mir Spaß macht“ wurden zeitlich einordnende Ankreuzmöglichkeiten gegeben (Abb. 52). Lediglich knapp 20% der Versuchspersonen gaben an, dass sie jeden oder fast jeden Tag aufgrund von Spaß lesen. 16% aller TeilnehmerInnen kreuzten an, ein bis zwei-Mal pro Woche zu lesen, weil es ihnen Freude bereitet und sie darin Unterhaltung finden. Ein bis zwei-Mal im Monat lesen rund 20% und der Großteil der Jugendlichen – ein Prozentsatz von 45% - liest nie oder fast nie, weil es ihm persönlich Freude bereitet. Dies lässt vermuten, dass dieser Großteil entweder lediglich für die Schule liest – in Form von Hausübungen oder Klassenlektüren – oder weil sie von den Eltern dazu verpflichtet wurden. Eine weitere Möglichkeit, der geringen Lesefreude könnte ebenfalls der Konsum von Fernseh- oder Netflix-Serien sein, welche eine leichte und seichte Unterhaltung bieten.

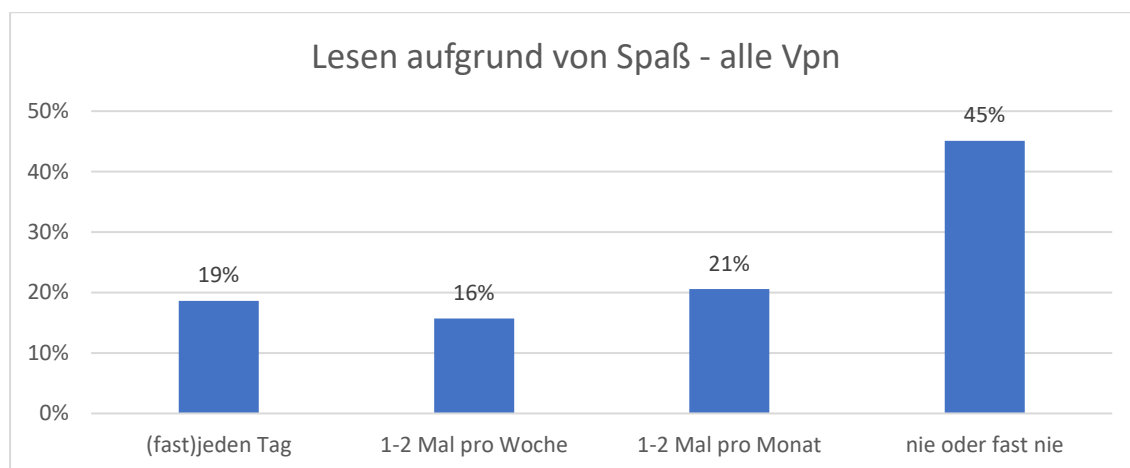


Abbildung 52: Lesen aufgrund von Spaß – alle Vpn

Geht es um die Frage, ob Jugendliche gerne mehr Zeit zum Lesen hätten (Abb. 53), so zeigt das Ergebnis des Fragebogens, dass diesem Wunsch 19% aller Versuchspersonen völlig zustimmen und 20% eher zustimmen. Überblicksmäßig lässt sich somit sagen, dass rund

40% der Jugendlichen gerne mehr Zeit zum Lesen zur Verfügung hätten. 28% der SchülerInnen stimmen diesem Verlangen eher nicht zu und rund ein Drittel stimmt diesem überhaupt nicht zu. Rund 60% der jugendlichen TeilnehmerInnen wünschen sich nicht mehr Zeit zum Lesen. Es könnte angenommen werden, dass diese 40%, welche sich gerne mehr Zeit für das Lesen wünschen würden, Vielleser sind und auch Freude daran finden in einem Buch zu schmökern. Diese Gruppe entschwindet womöglich gerne durch das Lesen in andere Welten und erfreut sich auch über ein Buch als Geschenk.

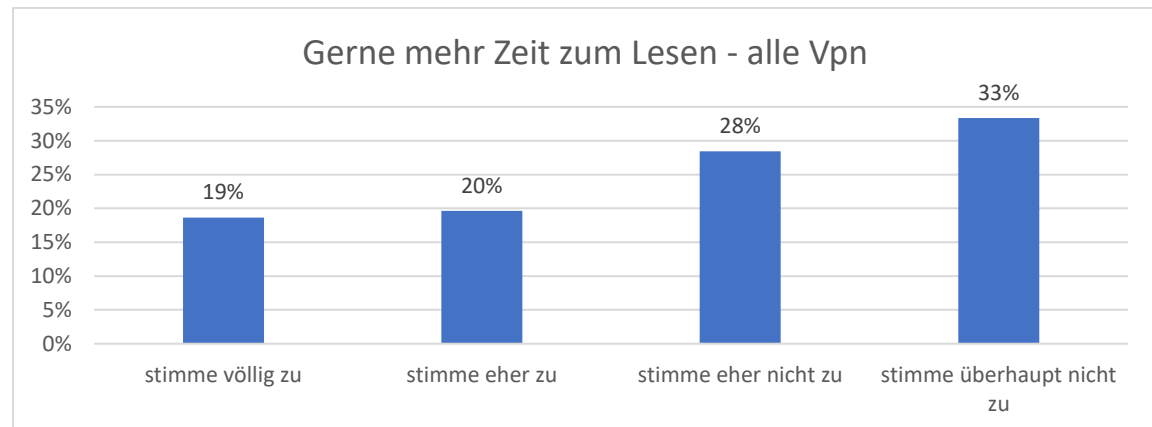


Abbildung 53: Gerne mehr Zeit zum Lesen - alle Vpn

Ein geringer Prozentsatz der Befragten gibt an, gerne zu Lesen oder gerne mehr Zeit dafür übrig zu haben. Ebenso wenig SchülerInnen sehen Lesen als eines ihrer liebsten Hobbys (Abb. 54). Je 12% der Jugendlichen kreuzten die Aussage „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys“ mit „stimme völlig zu“ bzw. „stimme eher zu“ an. 23% der jungen Erwachsenen stimmt diesem Item eher nicht zu und der Großteil stimmt mit 54% überhaupt nicht zu.

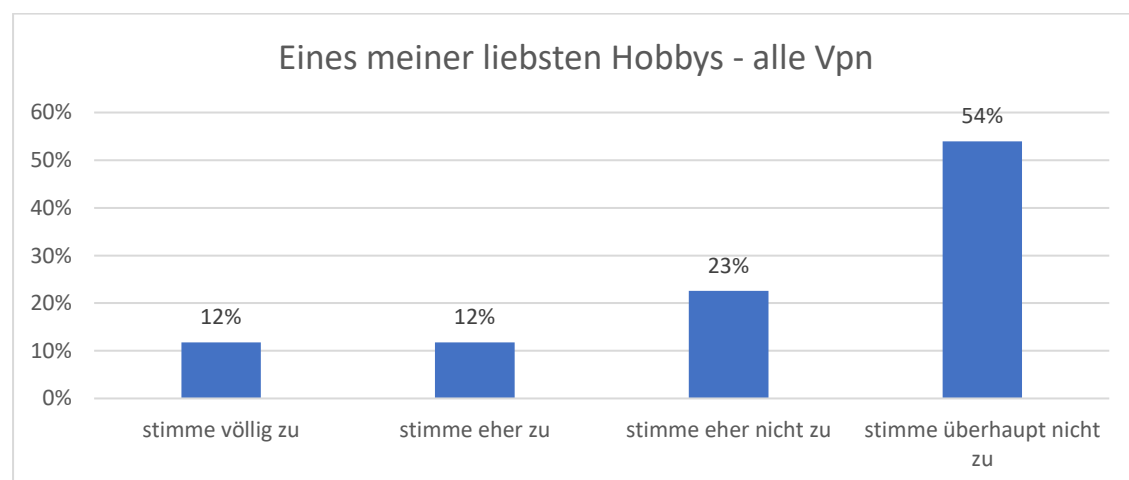


Abbildung 54: eines meiner liebsten Hobbys - alle Vpn

Wird ein Vergleich zwischen Abbildung 53 und Abbildung 54 vorgenommen, so hätten zwar knapp 40% der TeilnehmerInnen gerne mehr Zeit um zu Lesen, aber lediglich 24% geben Lesen als eines ihrer liebsten Hobbys an. Hier lässt sich erkennen, dass beides nicht zwingend zusammenhängt. Viele der TeilnehmerInnen hätten zwar gerne mehr Zeit zum Lesen, aber zählen es nicht zu ihren Hobbys.

Zum Thema Lesemotivation der Teilnehmenden kann an sich gesagt werden, dass diese eher niedrig angesiedelt ist. Die Prozentzahl, der TeilnehmerInnen, welche positiv dem Lesen gegenüber eingestellt sind und auch eine Motivation aufweisen, schwankt hier zwischen knapp 25% und 40% bei der Beantwortung dieser ausgewählten Items und befindet sich dadurch klar unter der Hälfte der Gesamtteilnehmeranzahl. Einen deutlich größeren Anteil machen jene aus, welche eine eher geringe Lesemotivation aufbringen. Hier schwankt die Bandbreite bei den gewählten Items zwischen 61% und 77% und macht eindeutig die Mehrheit aus.

Die vorangegangenen Auswertungen und Zwischenergebnisse tragen nun dazu bei, die Forschungsfrage *„Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz?“*, aufgrund der Selbsteinschätzung der SchülerInnen, beantworten zu können. Wird nochmals ein Blick auf die Ergebnisse zum Thema Lesemotivation geworfen, so lässt sich bald erkennen, dass diese bei den befragten Jugendlichen eher gering angesiedelt ist. Die Lesekompetenz hingegen wird von den Jugendlichen eher als positiv erlassen. Sie geben an, Geschichten mit einem schwierigen Vokabular ohne größere Probleme lesen zu können und dass ihnen das Lesen leicht fällt. Dies lässt auf eine gute Lesekompetenz schließen. Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass aufgrund dieses Fragebogens mitsamt seinen Ergebnissen und der Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen die Forschungsfrage *„Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz?“* verneint werden muss. Aufgrund dieser Ergebnisse herrscht kein Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz.

7.2 Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit

Die zweite untergeordnete Fragestellung lautet wie folgt: *„Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit?“*. Wie bereits bei der vorhergehenden Forschungsfrage wird hier ebenfalls die Gesamtheit der TeilnehmerInnen betrachtet, unabhängig des Geschlechts. Ein Aspekt dieser Forschungsfrage wurde bereits in der vorhergehenden Frage beantwortet – dies betrifft den Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz. Nun gilt es noch zu erforschen, ob ein Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten und Lesehäufigkeit vorhanden ist.

Um die Frage des Mediennutzungsverhaltens beantworten zu können, werden entsprechende Items herangezogen: *„Wie oft nutzt du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag ein E-Book?“* und *„Wie lange benutzt du einen Computer, Smartphone oder ein Tablet an einem normalen Tag?“*.

Wie aus der Abbildung 55 entnommen werden kann, lesen 70% der befragten SchülerInnen nie mit einem E-Book. Hier liegt die Tatsache nahe, dass diese Jugendlichen nicht im Besitz eines E-Books sind und deswegen nicht damit lesen. Eher unwahrscheinlich ist die Annahme, dass diese Jugendlichen zwar ein E-Book besitzen, aber dennoch nicht darin lesen. In der Auswertung des Fragebogens (siehe Abb. 23: Medien im Haushalt) geben ebenso rund ein Drittel der TeilnehmerInnen an, im Besitz eines E-Books zu sein. Dies stimmt mit der untenstehenden Abbildung überein. 9% der Befragten lesen rund einmal pro Monat bzw. seltener mit ihrem E-Book oder dem ihrer Eltern. 7% nutzen es einmal pro Woche bzw. alle 14 Tage und 15% lesen täglich oder mehrmals in der Woche mit diesem elektronischen Gerät. Somit hält es sich ungefähr die Waage wie häufig die Jugendlichen mittels E-Book lesen. Zusammengefasst eben 16% an, einmal pro Woche bis hin zu einmal pro Monat oder noch seltener damit zu lesen und auf der anderen Seite lesen 15% jeden Tag oder mehrmals pro Woche mit einem E-Book. Es gibt unterschiedliche Gründe, weswegen die Jugendlichen nicht im Besitz eines E-Books sind. Einer davon könnte sein, weil es die finanzielle Situation der Eltern nicht erlaubt, sich ein solches „Luxusgerät“ zum Lesen zu kaufen. Ein weiterer Grund könnte ebenso Desinteresse sein – der junge Erwachsene ist an dieser Art des Lesens nicht interessiert, da er es bevorzugt in herkömmlichen Büchern zu schmökern und die Haptik der Lektüre schätzt. Ebenso könnte

es sein, dass nicht alle Bücher auf E-Books verfügbar sind und es sich daher als unpraktisch erweist.

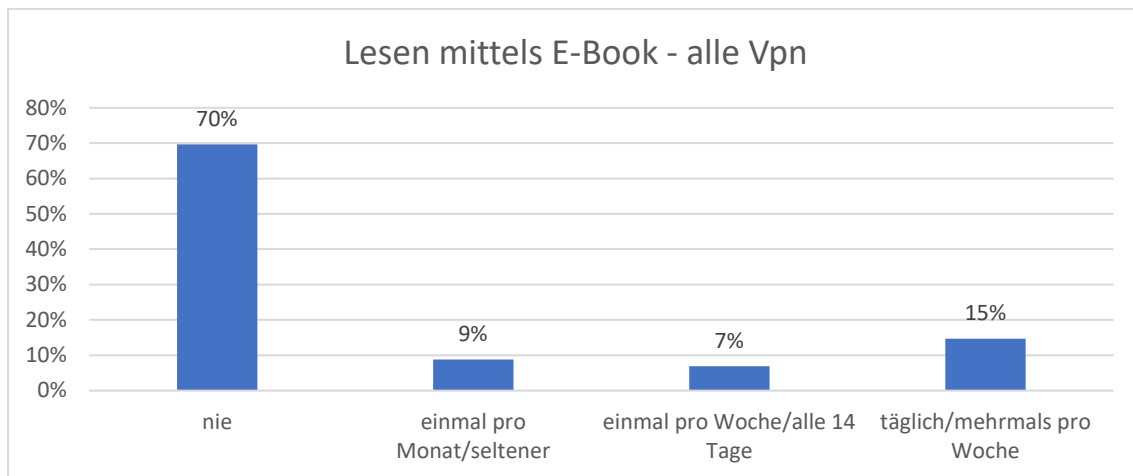


Abbildung 55: Lesen mittels E-Book - alle Vpn

Anhand der Abbildung 56 ist auf einen Blick recht schnell klar, dass die befragten Jugendlichen eine sehr hohe Bildschirmzeit aufweisen. Lediglich 5% der jungen Erwachsenen verbringen maximal eine Stunde auf ihrem digitalen Endgerät wie etwa Computer, Smartphone oder Tablet. Zwischen einer und zwei Stunden verbringen 7% der Befragten täglich mit ihrem digitalen Gerät. Um 10% mehr befinden sich zwei bis drei Stunden vor einem digitalen Gerät. Drei bis vier Stunden halten sich 26% der jungen Erwachsenen vor genannten Geräten auf. Der Großteil der Jugendlichen – 45%, weist eine Bildschirmzeit von fünf Stunden oder noch mehr auf.

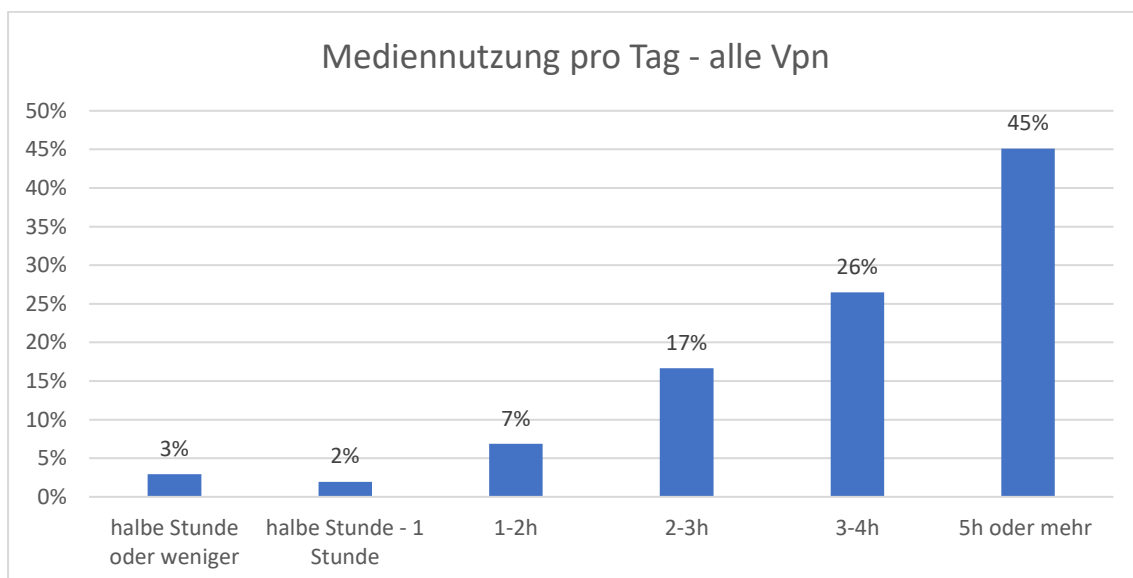


Abbildung 56: Mediennutzung pro Tag - alle Vpn

Diese Zeit vor dem Bildschirm verbringen die SchülerInnen höchstwahrscheinlich nicht, um etwas „sinnhaftes“ auf ihren mobilen Endgeräten zu lesen, sondern weil Videos auf diversen Social-Media-Kanälen konsumiert werden, auch die Kommunikation hat sich auf unterschiedliche Chat-Portale wie etwa WhatsApp verlagert. Eine Reihe von Streaming-Plattformen wie etwa Netflix, Disney+ oder Amazon Prime Video ermöglicht den jungen Erwachsenen das Schauen von Filmen und Serien jederzeit auf einem Bildschirm ihrer Wahl.

Nun verbringen die Jugendlichen anscheinend sehr viel Zeit vor dem Bildschirm. Nur die wenigsten verbringen ihre Zeit mit dem Lesen eines Buches, sei es auf herkömmliche Art oder mittels E-Book. Hingegen weisen die jungen Erwachsenen eine sehr hohe Bildschirmzeit von bis zu fünf Stunden oder darüber auf. In dieser Zeit werden unterschiedliche Social-Media-Kanäle oder Kommunikationsanbieter besucht. Freilich könnte das Lesen von WhatsApp-Nachrichten oder von Texten bei TikTok-Videos bzw. Reels ebenfalls als Lesen bezeichnet werden.

Der Aspekt der Lesehäufigkeit wird mit folgenden Fragen des Fragebogens ermittelt: „*Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?*“ und „*In welchen Medien liest du?*“.

Wird ein Blick auf die untenstehende Abbildung 57 geworfen, so ist es ziemlich eindeutig, dass ein geringer Teil der Jugendlichen täglich mehr als zwei Stunden mit dem Lesen verbringt. Genaugenommen lesen täglich 11% der TeilnehmerInnen täglich über zwei Stunden. 26% der Jugendlichen verbringen pro Tag ein bis zwei Stunden mit dem Lesen. Der Großteil der Befragten entfällt mit 38% auf 30 Minuten bis eine Stunde. Ein Viertel der jungen Erwachsenen liest pro Tag lediglich bis zu 30 Minuten.

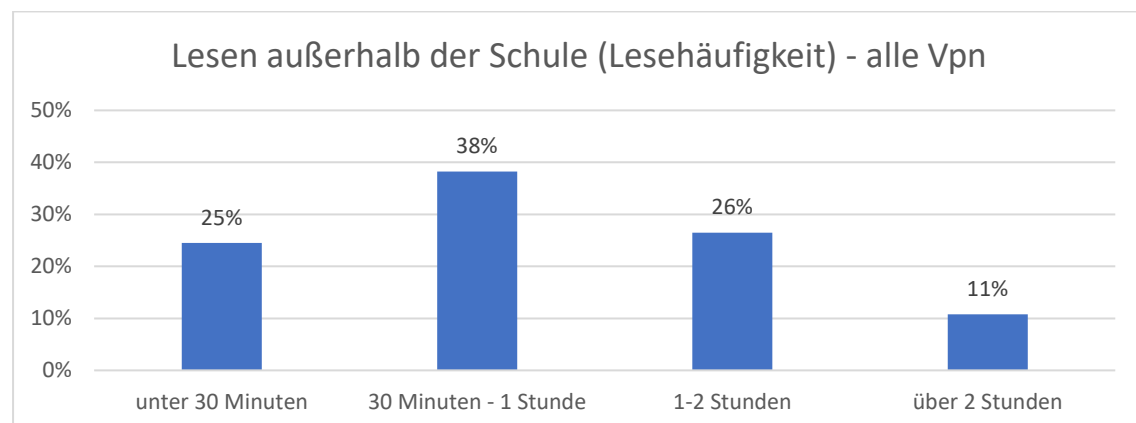


Abbildung 57: Lesen außerhalb der Schule – alle Vpn

Anzumerken ist hier noch, dass beim Fragebogen nicht angegeben wurde, ob das Lesen in Büchern oder Zeitschriften gemeint ist oder auch das Lesen von E-Mails, WhatsApp-Nachrichten und dergleichen. Anzunehmen ist jedoch, dass die Jugendlichen mit dem Begriff Lesen, das Lesen von Büchern assoziieren und in der die Lesedauer der Schüler im Sinne von „Bücher lesen“ wiedergegeben wird.

Das Item „*In welchen Medien liest du?*“ wird in der Abbildung 58 graphisch dargestellt. Hier wurde explizit nach unterschiedlichen Medien gefragt – vom herkömmlichen Buch bis zu technischen Medien. Deutlich erkennbar ist, dass Comics, Zeitschriften, Zeitungen und E-Books von rund 90% der Befragten weniger wie 30 Minuten lang gelesen werden. Eben diese Medien werden von durchschnittlich 8% der Jugendlichen zwischen 30 Minuten und einer Stunde lang gelesen. Länger als eine Stunde liest beinahe keiner der TeilnehmerInnen in diesen genannten Medien. Jeweils 74% der Befragten lesen unter 30 Minuten am PC oder Tablet. Zwischen 30 Minuten und einer Stunde lesen etwa 17% in diesen Medien. Rund 4% verbringen hier mehr wie zwei Stunden mit dem Lesen. In einem herkömmlichen Buch geben beinahe 60% der jungen Erwachsenen an bis zu einer halben Stunde zu lesen. Ein Drittel liest zwischen 30 Minuten und einer Stunde, 7% zwischen einer und zwei Stunden und 4% geben an mehr wie zwei Stunden in einem Buch zu lesen. An zweiter Stelle der am häufigsten genutzten Medien für das Lesen ist der Laptop. Hierzu gibt knapp die Hälfte an, bis zu einer halben Stunde mit diesem Medium zu lesen. Rund ein Drittel liest mithilfe dessen zwischen einer halben Stunde bis Stunde. 10% lesen mit ihrem Laptop zwischen einer und zwei Stunden und ebenso 10% verwenden das Gerät für das Lesen bei einer Dauer von mehr als zwei Stunden. An erster Stelle steht in diesem Ranking das Smartphone. Ein Viertel der Jugendlichen liest mit dem Smartphone weniger als eine halbe Stunde. Rund ein Drittel verbringt mit dem Smartphone zwischen einer halben Stunde und einer Stunde Zeit, um darauf zu lesen. 21% der TeilnehmerInnen weist eine Lesedauer von einer bis zwei Stunden auf. Ein beachtlicher Teil der jungen Erwachsenen gibt hier an, zwei Stunden und länger auf dem Smartphone zu lesen. Bei diesem Item verbinden die TeilnehmerInnen eventuell das Lesen auf dem Smartphone oder ähnlichen technischen Geräten, mit dem Lesen von Nachrichten, Posts und dergleichen. Darüber hinaus gibt es auch schon kurze Geschichten, welche auf sozialen Medien gepostet werden und von den Jugendlichen online gelesen werden können.

Zusammenfassend kann zum Mediennutzungsverhalten gesagt werden, dass die befragten Jugendlichen keine häufige Nutzung von E-Books aufweisen. Dies liegt allerdings auch

daran, dass ein Großteil nicht im Besitz eines solchen Mediums ist. Andererseits verbringen die TeilnehmerInnen einen beachtlichen Teil ihres Tages vor dem Bildschirm – drei Viertel der jungen Erwachsenen kommen auf eine Mediennutzung von fünf Stunden oder noch mehr.

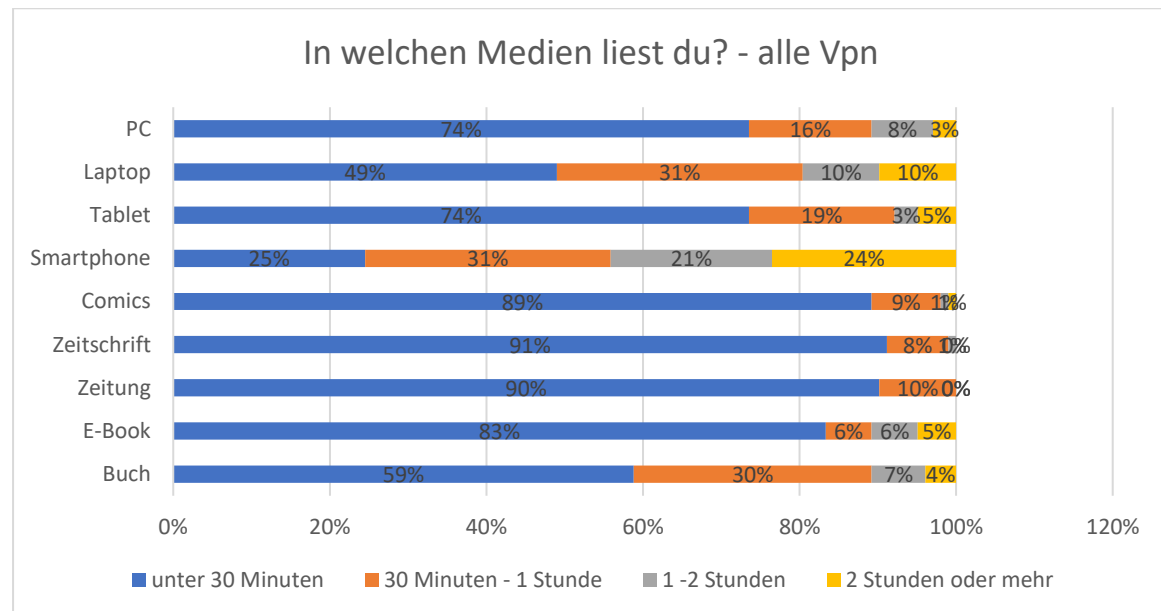


Abbildung 58: In welchen Medien liest du? - alle Vpn

Die Lesehäufigkeit zeigt, dass nur 2% der Befragten täglich mehr als zwei Stunden lesen. Ein Viertel liest unter 30 Minuten pro Tag. Bei der Frage in welchen Medien gelesen wird, stellte sich heraus, dass die Jugendlichen nicht mehr in analogen Medien lesen, sondern hauptsächlich in digitalen Medien wie dem Smartphone oder PC. So gaben hier 24% der Befragten an, täglich über zwei Stunden auf ihrem Smartphone zu lesen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz kein Zusammenhang erkannt wurde. Weiters kann angenommen werden, dass zwischen einem hohen Mediennutzungsverhalten und bei der Lesehäufigkeit von analogen Büchern kein Zusammenhang herrscht. Ein Zusammenhang könnte aber durchaus zwischen einem hohen Mediennutzungsverhalten und einer größeren Lesehäufigkeit in digitalen Medien bestehen.

7.3 Einfluss neuer Medien auf die Lesemotivation der SchülerInnen

Die dritte Forschungsfrage „*Welchen Einfluss besitzen neue Medien auf die Lesemotivation der SchülerInnen?*“ wird unter anderem unter Betrachtung der beiden vorherigen Forschungsfragen beantwortet werden können.

Um den Besitz von neuen Medien der Jugendlichen deutlich darstellen zu können, wurde eine Grafik (Abb. 59) angefertigt, welche zeigt, wie viele TeilnehmerInnen in Besitz von ausgewählten technischen Geräten sind. 99% der Jugendlichen gaben bei der Befragung an, ein Smartphone besitzen. Knapp gefolgt ist der Besitz eines Computers oder Laptops mit 98% und 78% der TeilnehmerInnen gaben an, dass ihnen ein Tablet zur Verfügung steht. Vermutlich ist der Besitz eines Tablets aufgrund der Digitalisierungs-Offensive so hoch, bei der SchülerInnen gegen einen geringen Geldbetrag ein Tablet oder iPad bekamen. Somit ist eindeutig erkennbar, dass beinahe alle SchülerInnen im Besitz eines technischen Geräts sind.

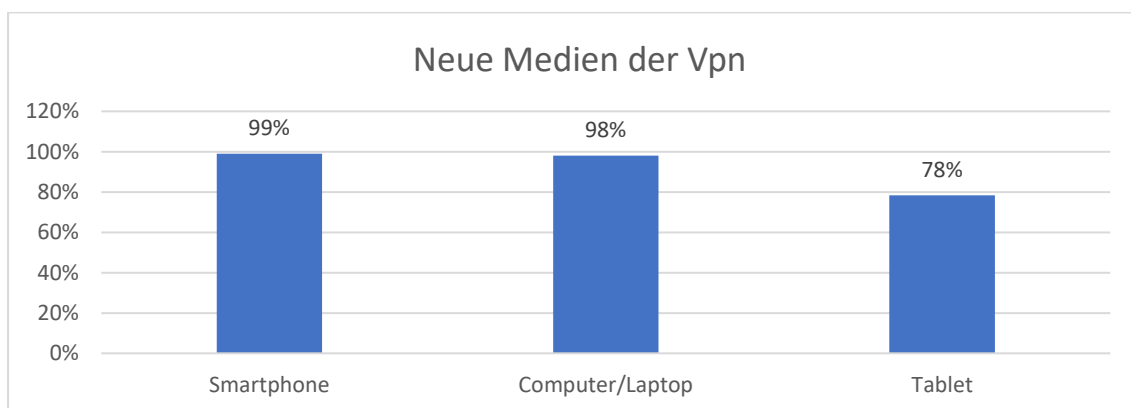


Abbildung 59: Neue Medien der Vpn

Zur Lesemotivation lässt sich sagen, dass diese eher gering angesiedelt ist. Die Befragten geben an, nicht allzu motiviert zu sein für das Lesen in Büchern (Abb. 53: Gerne mehr Zeit zum Lesen – alle Vpn). In neuen Medien hingegen verbringen die TeilnehmerInnen mehr Zeit mit dem Lesen (Abb. 58: In welchen Medien liest du? – alle Vpn). Hier wird sich das Lesen vermutlich aber nicht auf Bücher beziehen, sondern auf das Lesen von Textnachrichten und Beiträgen in sozialen Medien wie Facebook, Instagram und anderen Plattformen. Dadurch kann angenommen werden, dass die Lesemotivation der SchülerInnen eher in Richtung Lesen in sozialen Medien auf technischen Geräten geht und sich von Büchern wegentwickelt.

Aufgrund der bis hierher erlangten Ergebnisse kann gesagt werden, dass neue Medien einen Einfluss auf die Lesemotivation der SchülerInnen haben. Dieser Einfluss kann positiv als auch negativ sein. Als positiver Einfluss wäre zu sehen, dass die TeilnehmerInnen die neuen Medien ebenso nutzen, um darin zu lesen. Sie lesen zwar nicht mehr in einem Buch, aber dennoch ist es eine Form des Lesens. Beim Lesen in neuen Medien besteht keine Ortsgebundenheit oder es muss kein Buch mitgetragen werden. Es kann gelesen werden, wo immer die Person sich gerade befindet. Von negativem Einfluss kann gesprochen werden, wenn die SchülerInnen aufgrund der neuen Medien nicht mehr zu Büchern greifen und auch nicht auf ihren technischen Geräten lesen, sondern diese für Online-Spiele nützen. Von neuen Medien kann auch eine gewisse Ablenkung, durch das Eingehen von Textnachrichten oder Benachrichtigungen sozialer Medien, ausgehen. Dadurch können die SchülerInnen immer wieder in ihrem Lesefluss gestört werden und neigen vermutlich eher dazu, diese eingehenden Nachrichten zu beantworten.

8. Resümee und Ausblick

Die Auswirkungen neuer Medien auf die Lesemotivation von Schülern ist ein sehr wichtiges Thema im Bereich der Bildung und hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die neuen Medien sind heutzutage aus dem Leben der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden drei Forschungsfragen ausgearbeitet und sieben Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert.

Grundlage dieser Masterarbeit ist ein Fragebogen, welcher von Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren ausgefüllt wurde. Dies hat zur Folge, dass die Antworten auf reiner Selbsteinschätzung beruhen. Diese Ergebnisse weichen teils stark von den Ergebnissen der PISA-Studie ab. Dies ist eben mit der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der standardisierten PISA-Testung zu erklären.

Die Arbeit hat gezeigt, dass Jungen eine höhere Lesekompetenz als Mädchen aufweisen, aber dennoch nicht häufiger lesen. Dies mag vielleicht in einem Widerspruch stehen, aber hier ist wieder auf die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen zu verweisen. Auf die Grundgesamtheit der Befragten gesehen, ist die Lesemotivation der Jugendlichen eher niedrig angesiedelt. Zudem muss unterschieden werden zwischen dem Lesen in einem Buch und dem Lesen in neuen Medien. Im Zuge des Fragebogens konnte festgestellt werden, dass beinahe jeder Jugendliche im Besitz eines Smartphones, eines PCs und/oder eines Tablets ist. Diese technischen Geräte werden für sehr unterschiedliche Dinge verwendet, wie etwa dem Surfen im Internet, Musik hören, Videos ansehen bzw. streamen, sich die Zeit mit Online-Spielen zu vertreiben, aber auch für das Lesen. Obwohl nur ein sehr geringer Anteil der TeilnehmerInnen des Fragebogens ein E-Book besitzt, lesen junge Menschen trotzdem häufig auf ihrem Smartphone oder einem anderen technischen Gerät.

Die Arbeit ist zu folgender Erkenntnis gekommen: Neue Medien haben einen Einfluss auf die Lesemotivation von SchülerInnen. Die Lesemotivation in einem herkömmlichen Buch ist nicht so hoch angesiedelt wie bei neuen Medien. In neuen Medien lesen die Jugendlichen teilweise bis zu zwei Stunden oder noch mehr. In einem Buch lesen nur die wenigsten Befragten täglich bis zu zwei Stunden.

Im Zuge dieser Arbeit ist die Autorin zu dem Entschluss gekommen, dass neue Medien sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf die Lesemotivation von SchülerInnen haben können. Der positive Einfluss ist darin zu sehen, in dem die

Jugendlichen mit einem E-Book oder mit dem Smartphone / PC lesen. Der negative Einfluss kennzeichnet sich dadurch, dass die Jugendlichen nicht mehr zu einem Buch greifen, aber auch nicht digital lesen.

Da die Thematik des Einflusses neuer Medien auf die Jugendlichen und insbesondere auf die Lesemotivation bis heute eher selten in den Forschungsvordergrund gerückt ist, wäre eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Thema sehr sinnvoll. Es gibt bereits Forschungen zu neuen Medien und selbstverständlich auch zur Lesemotivation, aber es fehlen noch Forschungsarbeiten, welche diese beiden Themen in Zusammenhang bringen. Da neue Medien aus dem Alltag der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind, sollte hierzu noch mehr geforscht werden. Die PISA-Studien testen seit vielen Jahren unter anderem das Leseverständnis der Jugendlichen – hier könnte eventuell auch ein Zusammenhang mit neuen Medien hergestellt und untersucht werden.

Themen, welche im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich waren, sind Bezug zu Lese- und Lern-Apps wie etwa Antolin oder Anton herzustellen. Hier könnte der Frage nachgegangen werden, ob etwa die App *Antolin* einen Einfluss auf die Lesemotivation der Jugendlichen ausübt und inwiefern durch dieses Tool das Lesen verbessert werden könnte.

Des Weiteren könnte der Richtung von Fake News nachgegangen werden. Jugendliche erhalten durch das Internet Massen an Informationen, wobei es bei diesen auf die Qualität ankommt. Nicht allen von diesen Informationen darf Glauben geschenkt werden. Hierzu könnte ermittelt werden, inwiefern eine gute Lesekompetenz dem Erkennen von Fake-News zugutekommt.

Folgende Erkenntnisse der Arbeit sollten im Rahmen einer weiteren Arbeit genauer analysiert werden: Wie sehen die positiven als auch die negativen Folgen der neuen Medien in Bezug auf die Lesemotivation von SchülerInnen aus?

Die vorliegende Masterarbeit zeigt eine Limitation hinsichtlich der Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller SchülerInnen. Dies erfolgt aufgrund des Fehlens einer repräsentativen Stichprobe sowie aus unzureichenden Fallzahlen, die eine breite Generalisierung der Erkenntnisse erschweren. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die erarbeiteten Zusammenhänge gewissen Einschränkungen unterliegen. Ein Beispiel hierfür ist der Abschnitt zur Lesemotivation, der auf einer Selbsteinschätzung der SchülerInnen beruht. Diese Selbsteinschätzung könnte durch individuelle Faktoren beeinflusst sein und somit die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzen. Es ist wichtig

anzumerken, dass die vorliegende Arbeit primär auf explorativen Daten basiert, die lediglich Raum für Hypothesen und Vermutungen bieten. Obwohl diese Masterarbeit den genannten Limitationen unterliegt, kann trotzdem ein besseres Verständnis für das Thema geschaffen werden. Bei einer weiteren quantitativen Beschäftigung mit dieser Thematik könnten auch die Limitationen dieser Masterarbeit vermindert werden.

9. Literaturverzeichnis

Gedruckte Literatur

Aspalter, Christian/Jörgl Stefanie: Österreichischer Rahmenleseplan. Wien: edition Buch. Zeit 2017.

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999.

Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009.

Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn 2006.

Bergmüller, Silvia/Böck, Margit: Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009a.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Härvelid, Frederic: Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderung in neuen Medienumgebungen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett/Klett und Balmer Verlag 2011.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Schneider, Hansjakob: Neue Medien. In Hurrelmann, Bettina (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen – Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim 2004.

Bifie: PIRLS 2016: Schülerfragebogen. Salzburg: IEA 2015.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer 2015.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer Verlag 2006.

Böck, Margit: Buchlesen im Medienumfeld in Österreich: Aktuelle Befunde und ein Ausblick auf die künftige Forschung. In: Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska (Hg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.

Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina: Buchlesen und Lese-Kompetenz. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag 2002a.

Böck, Margit: Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht. Salzburg: Universität Salzburg 2007b.

Breit, Simone: Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Schreiner, Claudia (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam 2007.

Brunner, Hans/Knitel, Dietmar u.a.: Leitfaden zur Bachelor- & Masterarbeit. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und berufsfeldbezogenes Forschen an Hochschulen und Universitäten. Marburg: Tectum 2015.

Daubert, Hannelore: Lesepubertät. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 32(2) 2006.

Daubert, Hannelore: Moderne Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Franz, Kurt/Pecher, Claudia Maria (Hg.): Bücherwege. Vom Verlag zum Leser. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.

Delgado, P./Vargas, C./Ackerman, R./Salmeron, L.: Don't throw away your printed books. A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. Educational Research Review 2018.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 2003.

Fenkart, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 37(1) 2013.

Filk, Christian: „Neues“ Lehren und Lernen mittels Kooperation und Computerunterstützung – Ein einführender Überblick. In: Gölitzer, Susanne (Hg.): Deutschdidaktik und Neue Medien – Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Baltmannsweiler 2003.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch – Eine Einführung. Berlin 2008.

Fürst, Iris Andrea/Helbig, Elke/Schmitt, Vera: Kinder- und Jugendliteratur. Neusäß: Kieser Verlag GmbH 2000.

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.

Graf, Werner: Literarische Sozialisation. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2006.

Groeben, Norbert: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. München 2002.

Heidtmann, Horst: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft. In: Richter, Karin; Riemann, Sabine (Hg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Hohengehren 2000.

Hollenberg, Stefan: Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung. Wiesbaden: Springer 2016.

Hoppe, Heidrun/Josting, Petra: Schule im Kontext geschlechtsspezifischer Mediensozialisation. In: Josting, Petra; Hoppe, Heidrun (Hg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen – Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München 2006.

Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett/Klett und Balmer Verlag 2011.

Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa 2002.

Hüther, Jürgen: Mediendidaktik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5., München: kopaed 2010.

Kaufmann, Eva: Die Lesekrise zu Beginn der Pubertät. Ursachen der Lesekrise und ihre Manifestationen bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2015.

Kerres, Michael: Mediendidaktik. Berlin: Oldenbourg 2018.

Kerres, Michael: Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In Keil-Slawik, Reinhard/ Kerres, Michael (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster 2003.

Kurzrock, Tanja. *Neue Medien Und Deutschdidaktik*. Vol. 239. Tübingen: Niemeyer, 2003.

Maik, Philipp: Lesen digital – neues Lesen, neue Herausforderungen. Zürich: Pädagogische Hochschule. 2019.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2015.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs) (Hg.): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2020.

Meyer, Martin: Computereinsatz in der Bildung – Diskussionsstand der Enquete-Kommission Multimedia. In: Huber, Ludowika/ Kegel, Gerd/ Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!?. Braunschweig 1999.

Mitschian, Haymo: Digitale Medien und Deutsch als Fremdsprache. In: Jieping Fan und Yuan Li (Hg.): Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen; Beiträge zur Internationalen Konferenz „Deutsch als Fremdspracheaus Internationaler Perspektive“ vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zehjiang Universität in Hangzhou. München: Iudicium 2009.

Moser, Heinz: Medien und die Konstruktion von Identität und Differenz. In Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent – Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden 2006.

Möller, Jens/Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Reiter, Claudia: Lese-Kompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung. In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günther (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. Innsbruck: StudienVerlag 2002.

Reitinger, Johannes: Unterricht – Internet – Kompetenz. Empirische Analyse funktionaler und didaktischer Kompetenzen zukünftiger PädagogInnen auf der Basis eines konkretisierten Handlungskompetenzmodells. Aachen 2007.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012.

Saxalber-Tetter, Annemarie/Wintersteiner, Werner: PISA Lesen 2006: Die österreichischen Ergebnisse aus deutschdidaktischer Sicht. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam 2009.

Schmid, Ulrich: Monitor Digitale Bildung. Befragung von Schülerinnen und Schülern. mmb Institut.

Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Hühner, Jürgen / Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. München: kopaed 2010.

Schönbaß, Doris: Lesen oder Nichtlesen – das ist heute die Frage. Eine empirische Studie zur Lesefreude von 10- und 14-Jährigen. In: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hg.): Lesen. Heute. Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2010a.

Schönbaß, Doris: Lesen in der Krise? Der Stellenwert des Bücherlesens, mit einer empirischen Studie über das Leseverhalten von über 1000 zehn- und vierzehnjährigen SchülerInnen in Oberösterreich. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz/Akademischer Verlag Stuttgart 2010b.

Suchan, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina: PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019.

Vollbrecht, Ralf: Neue Medien. In: Bernd Schorb/Günther Anfang/Kathrin Demmler (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed 2009.

Wallner-Paschon, Christina/Schneider, Petra: Merkmale der Lesemotivation. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam 2009b.

Weinkauff, Gina/Glasenapp, Gabriele von: Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2010.

Wildfeuer, Janina/Bateman, John/Hiippala, Tuomo: Multimodalität. Berlin/Boston: Walter De Gruyter 2020.

Online-Quellen

Böck, Margit: Gender&Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze 2007a. online unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=21&pub=178 (07.04.2021)

Bundeskanzleramt: Bundeskanzler Kurz: Digitalisierung muss stärker an der Schule stattfinden 2020. online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundeskanzler-kurz-digitalisierung-muss-staerker-an-der-schule-stattfinden.html> (17.08.2021)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule 2020. online unter: <https://digitaleschule.gv.at/> (17.08.2021)

Ehming, Simone: Viele Kinder wachsen ohne Vorlesen auf 2019. online unter: https://www.nwzonline.de/panorama/berlin-studie-viele-kinder-wachsen-ohne-vorlesen-auf_a_50,6,919679162.html# (15. 03.2023)

Kriebel, Erich: Warum Jungs Lesemuffel sind – und wie Eltern das ändern können 2019: https://www.focus.de/familie/lernen/ist-lesen-weiblich-so-werden-aus-jungs-lesefans_id_11335683.html (15. 03. 2023)

Kroker, Bettina: Lesekompetenz von Jungen 2020. online unter: <https://www.betzold.at/blog/lesekompetenz-von-jungen/#3> (15. 03. 2023)

News: Erschütternde PIRLS-Studie: Jeder sechste heimische Volksschüler in der Risikogruppe 2007. online unter: <https://www.news.at/a/erschuetternde-pirls-studie-jeder-volksschueler-risikogruppe-190611> (05.05.2021)

OECD: PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD-Publishing 2019, S. 28. online unter: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (23.09.2023)

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gerätebesitz Jugendlicher 2020	28
Abbildung 2: Soziodemografie	62
Abbildung 3: Soziodemografie_Schultyp	62
Abbildung 4: Lesezeit nach Geschlecht	63
Abbildung 5: Lesezeit nach Alter bei Mädchen	64
Abbildung 6: Lesezeit nach Alter bei Jungen	64
Abbildung 7: Medien zum Lesen_Mädchen	66
Abbildung 8: Medien zum Lesen_Jungen	66
Abbildung 9: E-Book Nutzung nach Geschlecht	67
Abbildung 10: E-Book Nutzung bei Jungen	68
Abbildung 11: E-Book Nutzung bei Mädchen	69
Abbildung 12: E-Book Nutzung nach Schultyp	69
Abbildung 13: Lesen aufgrund von Spaß nach Geschlecht	70
Abbildung 14: Lesen aufgrund von Wissbegierde nach Geschlecht	71
Abbildung 15: Lesen aufgrund von Spaß bei Jungen	72
Abbildung 16: Lesen aufgrund von Spaß bei Mädchen	73
Abbildung 17: Lesen aufgrund von Wissbegierde bei Jungen	74
Abbildung 18: Lesen aufgrund von Wissbegierde bei Mädchen	74
Abbildung 19: Einstellung zum Lesen	76
Abbildung 20: Leseselbsteinschätzung nach Geschlecht	77
Abbildung 21: Lesehäufigkeit der ausgewählten Medien	80
Abbildung 22: Anzahl der Bücher im Haushalt	83
Abbildung 23: Medien im Haushalt	83
Abbildung 24: technische Geräte im Haushalt der Jugendlichen	85
Abbildung 25: Medien-Abonnements	86
Abbildung 26: technische Geräte im persönlichen Besitz der Jugendlichen	87
Abbildung 27: Nutzung diverser Medien in der Freizeit	88
Abbildung 28: Geräte für die Internetnutzung	89
Abbildung 29: Internetnutzung in den verschiedenen Schultypen	89
Abbildung 30: Internetnutzung zu Hause	90
Abbildung 31: Dauer der Internetnutzung nach Schultypen	91
Abbildung 32: Dauer der Internetnutzung in der Freizeit	91
Abbildung 33: die häufigsten Gründe für die Mediennutzung	92
Abbildung 34: Kommunikationsdienste der Jugendlichen	93
Abbildung 35: die häufigsten Rechercheoptionen der Jugendlichen	95
Abbildung 36: tägliche Dauer der Handynutzung der Jugendlichen	96
Abbildung 37: tägliche Lesezeit der Jugendlichen	97
Abbildung 38: Medien zum Lesen im Deutschunterricht	98
Abbildung 39: Medien werden in jeder Deutschstunde genutzt	99
Abbildung 40: Medien werden ein-mal pro Woche in der Deutschstunde genutzt	100
Abbildung 41: Medien werden ab und zu in der Deutschstunde genutzt	101
Abbildung 42: Medien werden nie in der Deutschstunde genutzt	102
Abbildung 43: Wissen der Jugendlichen über Lesetechniken in unterschiedlichen Medien_Selbsteinschätzung	103
Abbildung 44: Wichtigkeit für Lesetechniken für ausgewählte Medien	104
Abbildung 45: Erlaubnis der Smartphone-Nutzung in den unterschiedlichen Schultypen	105
Abbildung 46: Lieblingsmedien der Jugendlichen zum Lesen	106
Abbildung 47: "Ich lese gerne" nach Schultyp	116

Abbildung 48: "Lesen außerhalb der Schule" nach Schultyp.....	117
Abbildung 49: Lesen fällt mir leicht - alle Vpn.....	118
Abbildung 50: versteht schwierige Geschichten – alle Vpn.....	119
Abbildung 51: Schwer, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen - alle Vpn	119
Abbildung 52: Lesen aufgrund von Spaß – alle Vpn	120
Abbildung 53: Gerne mehr Zeit zum Lesen - alle Vpn.....	121
Abbildung 54: eines meiner liebsten Hobbys - alle Vpn.....	121
Abbildung 55: Lesen mittels E-Book - alle Vpn.....	124
Abbildung 56: Mediennutzung pro Tag - alle Vpn	124
Abbildung 57: Lesen außerhalb der Schule – alle Vpn.....	125
Abbildung 58: In welchen Medien liest du? - alle Vpn.....	127
Abbildung 59: Neue Medien der Vpn	128

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Vpn nach Alter und Geschlecht.....	42
Tabelle 2: Verteilung der männlichen und weiblichen Vpn auf die Schulformen.....	42
Tabelle 3: Variablen für die Untersuchung.....	44

Anhang

Kurzzusammenfassung

Diese Arbeit im Rahmen des Masterstudiums Lehramt Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Wien untersucht den Einfluss von neuen Medien auf die Lesemotivation von SchülerInnen aus drei unterschiedlichen Schultypen im Weinviertel in Niederösterreich. Methodisch stützt sich die Untersuchung auf quantitative Daten, welche mittels Fragebogen erhoben wurden. Der umfassende Fragebogen, der sowohl die Nutzung neuer Medien als auch die Einstellung zur Lektüre sowie soziale Einflussfaktoren erfasst, wurde von SchülerInnen im Alter von 13 bis 16 Jahren online ausgefüllt.

Die Untersuchung zeigt sehr konträre Ergebnisse im Bezug zu den PISA-Studien. Dies rührt daher, dass die SchülerInnen den Fragebogen nach ihrer eigenen Einschätzung ausfüllen. Hier ist deutlich erkennbar, dass sich Mädchen, im Vergleich zu ihrem geschlechtlichen Pendant, selbst schlechter einschätzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass es keinen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz gibt. Zwischen dem Mediennutzungsverhalten und der Lesehäufigkeit besteht ein bedingter Zusammenhang. Der Einfluss von neuen Medien kann folglich sowohl positiv als auch negativ ausfallen.

Abstract

This thesis, as part of the master's degree in German Studies at the University of Vienna, examines the influence of new media on the reading motivation of students from three different types of schools in the Weinviertel region of Lower Austria. In terms of methodology, the study is based on quantitative data collected through a questionnaire. The comprehensive questionnaire, which captures both the use of new media, attitudes towards reading, and social influencing factors, was completed online by students aged 13 to 16.

The study reveals highly contrasting results compared to the PISA studies. This is because students complete the questionnaire based on their self-assessment. In comparison to their male counterparts, female students rate themselves lower. The results of this study show that there is no correlation between reading motivation and reading competence. There is a conditional relationship between media usage behavior and reading frequency. Therefore, the influence of new media can be both positive and negative.

Einreichung bei der Bildungsdirektion

Kurze Projektbeschreibung

Ziel meiner Masterarbeit ist es, zu ermitteln, welchen Einfluss die neuen Medien auf die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern haben. Heutzutage kann davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Smartphone besitzen und auch die Mehrheit über einen eigenen Computer bzw. Laptop und einen Fernseher verfügt. (<https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>) Konkret soll zunächst der Einfluss folgender Punkte herausgefunden werden:

- Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz
- Zusammenhang von Mediennutzungsverhalten, Lesemotivation, Lesekompetenz und Lesehäufigkeit

Weitere Faktoren, die bei der Erhebung eine Rolle spielen, sind:

- Geschlecht
- E-Book vs. gedruckte Bücher
- Medieneinsatz im Deutschunterricht

Schlussendlich soll der Frage nachgegangen werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht und der Lesemotivation gibt.

Der Fokus der Stichprobe in diesem Projekt liegt auf der 7. bis zur 10. Schulstufe. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Untersuchung besuchen unterschiedliche Schultypen in den Bezirken Mistelbach und Gänserndorf. Im Gymnasium werden die 7. – 10. Schulstufe befragt, in den Neuen Mittelschulen die 7. und 8. Schulstufe und in den Handelsakademien die 9. und 10. Schulstufe. Dadurch ergibt sich ein breiter Überblick über die Jugendlichen im Alter von 13 – 16 Jahren in unterschiedlichen Schulformen. Die Stichprobe wird ungefähr 150-200 Schülerinnen und Schüler aufweisen.

Zur Erhebung wird als Instrument ein Fragebogen gewählt. Die Erhebung selbst wird online durchgeführt. Die Items der Befragung entstammen weitgehendst aus bereits durchgeführten Studien (PIRLS, JIM-Studie). Das online Fragetool ist „Grafstat.de“ (vgl. Dokument „Testverfahren“). Durch diese Erhebungsmethode wird ein schneller Zugang und ökonomischer Vergleich von Angaben der einzelnen Schülerinnen und Schülern möglich. Der Fragebogen enthält 29 Items. Er lässt sich thematisch in vier Bereiche

gliedern. Zu Beginn werden die demografischen Daten der Jugendlichen erfragt, da es für das Projekt notwendig ist über das Alter und Geschlecht Bescheid zu wissen. Der nächste Themenbereich geht auf die Lesemotivation ein. Danach wird das Mediennutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler erfragt und als letzter Themenbereich wird der Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht behandelt. Diese verschiedenen Bereiche sollen bei der Auswertung in einen Zusammenhang gebracht werden, um herauszufinden, welchen Einfluss neue Medien auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler besitzen.

Testverfahren

Die empirische Untersuchung erfolgt mit Hilfe eines online-Fragebogens und ist im engeren Sinn kein Testverfahren, sondern eine quantitative Erhebung mit angeschlossener deskriptiver Auswertung. Der Fragebogen besteht aus geschlossenen und halboffenen Fragen. Die halboffenen Fragen sollen die Vorteile geschlossener und offener Frageformen verbinden und deren Nachteile ausgleichen. Bei den halboffenen Fragen, welche in diesem Fragebogen verwendet werden, wird an ein geschlossenes Antwortformat eine Restkategorie „Sonstiges“ in Verbindung mit einem Freitextfeld angefügt. Diese Verwendung bietet sich dann an, wenn alle möglichen Antworten auf Fragen zwar gut abgeschätzt, aber nicht mit Sicherheit abschließend definiert werden können. (Hollenberg, Stefan (2016): Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung. Wiesbaden, Springer, S. 12.)

Zur Durchführung der Erhebung, welche anonym erfolgt, wird der Fragebogen online von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Als Fragebogenprogramm wird „Grafstat.de“ verwendet. Dieses Programm liefert einen ersten Überblick zu den gesamten erhobenen Daten. Neben absoluten und relativen Zahlenwerten gibt die Grundausswertung auch Auskunft zu aufschlussreichen statistischen Kennwerten wie etwa Mittelwert und Median. (<http://grafstat.de/grundauswertung.htm>) Die Auswertung erfolgt mit Hilfe des deskriptiven und des analytischen Verfahrens. Das deskriptive Verfahren beschreibt die Daten. Es erfolgt unter anderem eine Grundauszählung, Aufbrüche nach verschiedenen Gruppen und die Erstellung von Kreuztabellen. Das analytische Verfahren prüft die erhobenen Daten auf Zusammenhänge und Unterschiede. (Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2015): Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg, Springer)

Untersuchungsorte

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Laa/Thaya

- Bildungsregion: BR2 Mistelbach
- SQM: Alfred Pohl
- SKZ: 316016
- Kurzwahl: 71669
- Plz: 2136
- Ort: Laa an der Thaya
- Straße: Martin Wachter-Platz 6
- E-Mail Päd. Leitung: 316016@noeschule.at

Niederösterreichische Mittelschule I Laa an der Thaya

- Bildungsregion: BR2 Mistelbach
- SQM: Brigitte Ribisch
- SKZ: 316062
- Kurzwahl: 71652
- Plz: 2136
- Ort: Laa an der Thaya
- Straße: Anton Bruckner-Straße 1-3
- E-Mail Päd. Leitung: 316062@noeschule.at

Niederösterreichische Mittelschule II Laa an der Thaya

- Bildungsregion: BR2 Mistelbach
- SQM: Brigitte Ribisch
- SKZ: 316072
- Kurzwahl: 71653
- Plz: 2136
- Ort: Laa an der Thaya
- Straße: Breitegasse 6
- E-Mail Päd. Leitung: hs.laa-thaya-2@noeschule.at

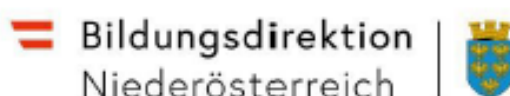
Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Laa/Thaya

- Bildungsregion: BR2 Mistelbach
- SQM: Alfred Pohl
- SKZ: 316418
- Kurzwahl: 71671
- Plz: 2136
- Ort: Laa an der Thaya
- Straße: Anton-Bruckner-Straße 39
- E-Mail Päd. Leitung: hak.laa-thaya@noeschule.at

Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Gänserndorf

- Bildungsregion: BR2 Mistelbach
- SQM: Alfred Pohl
- SKZ: 308418
- Kurzwahl: 70874
- Plz: 2230
- Ort: Gänserndorf
- Straße: Hans Kudlich-Gasse 30
- E-Mail Päd. Leitung: 308418@noeschule.at

Zuschrift



bildung-noe.gv.at

Frau
Viktoria Wasser, BEd
Per E-Mail: viktoria.wasser@gmx.at

HRⁱⁿ Doris Wagner, MEd, BEd
Leiterin des Bereichs Pädagogischer Dienst

FI Sabine Hößl
Sachbearbeiterin
sabine.hoessl@bildung-noe.gv.at
+43 2742 200 4133
Rennbahnstraße 29, 3109 St. Pölten

Antwortschreiben bitte unter Anführung
der Geschäftszahl:
Präs-420/2061-2021

Ihr Zeichen: -

St. Pölten, 09. April 2021

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Die Bildungsdirektion für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten Untersuchung im Rahmen Ihrer Masterarbeit zum Thema „Lesemotivation, Mediennutzungsverhalten und digitale Medien“ durch Frau Viktoria Wasser, BEd.

Die Untersuchung, die sich in Form einer Online-Fragebogenerhebung an Schülerinnen und Schüler richtet, darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

BG/BRG Laa/Thaya 316016
NÖMS I Laa/Thaya 316062
NÖMS II Laa/Thaya 316072
BHAK/BHAS Laa/Thaya 316418
BHAK/BHAS Gänserndorf 308418

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Befragung das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen. Die an dieser Befragung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sind vor Beginn auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität im Rahmen der Masterarbeit jedenfalls zu wahren.

Die Befragungen haben außerhalb der Unterrichtszeit stattzufinden.

Angemerkt:

Die im Elterninformationsblatt enthaltene Zusicherung, wonach "die Einverständniserklärung ... jederzeit ohne weitere Begründung zurückgezogen werden" könne, nur bis zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens zutreffend ist - bei einem späteren Zurückziehen der Einverständniserklärung bleiben die gegebenen Antworten im Datensatz bestehen und können, da es sich um eine anonyme Untersuchung handelt und die Antworten somit nicht einer bestimmten Person zugeordnet werden können, nicht gelöscht werden.

Für den Bildungsdirektor:

Mag. Markus Loibl

Hofrat

Elektronisch gefertigt

	Signaturwert	339ecaf00d6d49fb8c31a715e1b02877
	Untersigner	Bildungsdirektion für Niederösterreich
	Datum/Zeit-UTC	09.04.2021 14:24:09
	Aussteller-Zertifikat	CN=a-sign-corporate-light-02, OU=a-sign-corporate-light-02, O=A-Trust Ges. f. Sicherheitssysteme im elektr. Datenverkehr GmbH, C=AT
	Serien-Nr.	173709985936
Prüfinformation	Dieses Dokument wurde antesigniert. Informationen zur Prüfung der elektronischen Signatur finden Sie unter: http://www.a-trust.at/pdfverify/ . Informationen zur Prüfung des Ausdrucks finden Sie unter: http://www.a-trust.at/pdfverify/	
Hinweis	Dieses Dokument wurde antesigniert. Auch ein Ausdruck dieses Dokuments hat gemäß § 20 E-Government-Gesetz die Beweiskraft einer öffentlichen Urkunde.	

Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Viktoria Wasser und ich bin Studentin an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer Masterarbeit abschließen. In dieser Arbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler des BG/BRG Laa an der Thaya zum Thema „Lesemotivation, Mediennutzungsverhalten und digitale Medien“ zu befragen. In den nächsten Wochen wird in der Klasse, die ihr Kind besucht, eine schriftliche Befragung in Form eines online-Fragebogens durchgeführt werden. Die Teilnahme daran ist freiwillig.

Im Zuge der Erhebung werden die Schülerinnen und Schüler über ihre Lesemotivation, ihr Mediennutzungsverhalten und den Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht befragt. Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet.

Die Einverständniserklärung kann jederzeit ohne weitere Begründung zurückgezogen werden.

Ich bitte Sie, den angefügten Abschnitt auszufüllen und dem/der Klassenvorstand/Klassenvorständin zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Viktoria Wasser



Ich bestätige, dass mein Kind _____
(Klasse _____) an der schriftlichen Befragung zum Thema „Lesemotivation, Mediennutzungsverhalten und digitale Medien“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Erhebungsinstrument
SchülerInnenfragebogen

Ich bin

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ anderes

In welche Klasse gehst du?

➔ Zahl selbst ausfüllen

In welchen Schultyp gehst du?

- ☐ AHS
- ☐ NMS
- ☐ HAK

LESEMOTIVATION

Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?

- ☐ weniger als 30 Minuten
- ☐ 30 Minuten bis 1 Stunde
- ☐ 1 bis 2 Stunden
- ☐ 2 Stunden oder mehr

In welchen Medien liest du?

	weniger als 30min	30min bis 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 Stunden oder mehr
Buch				
E-Book				
Zeitung				
Zeitschriften				
Comics				
Smartphone				
Tablet				
Laptop				
PC				

Wie oft nutzt du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag ein E-Book?

- täglich/mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche/einmal alle 14 Tage
- einmal im Monat/seltener
- nie

Wie oft machst du folgendes außerhalb der Schule?

	jeden Tag oder fast jeden Tag	1-2 Mal pro Woche	1-2 Mal pro Monat	nie oder fast nie
Ich lese, weil es mir Spaß macht.				
Ich lese, um Sachen zu erfahren, die ich gerne wissen will.				

Wie denkst du über das Lesen? Gib an, wie sehr du diesen Aussagen zustimmst.

	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über das, was ich gelesen habe.				
Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde.				
Ich finde Lesen langweilig.				
Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen.				
Ich lese gern.				
Ich lerne viel durch das Lesen.				
Ich mag es, Texte zu lesen, die mich zum Nachdenken bringen.				
Ich mag es, wenn ich mich durch ein Buch in andere Welten versetzen kann.				
Meine Eltern mögen es, wenn ich lese.				
Für mich ist Lesen Zeitverschwendung.				
Es fällt mir schwer ein Buch zu Ende zu lesen.				
Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.				
Ich lese nur, wenn ich muss.				
Es ist wichtig, gut lesen zu können.				

Wie gut liest du? Gib an, wie sehr du diesen Aussagen zustimmst.

	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Normalerweise bin ich gut in Lesen.				
Lesen fällt mir leicht.				
Es fällt mir schwer, Geschichten mit schwierigen Wörtern zu lesen.				
Lesen fällt mir schwerer als vielen Kindern in meiner Klasse.				
Lesen fällt mir schwerer als alle anderen Fächer.				
Ich bin einfach nicht gut in Lesen.				
Ich lese anderen gern laut vor.				
Ich verstehe schwierige Geschichten.				
Ich bin mit meinen Leistungen im Fach Deutsch zufrieden.				
Meine Eltern sind mit meinen Leistungen im Fach Deutsch zufrieden.				
Für meine Zukunft ist es notwendig, gut lesen zu können.				

Wie oft liest du folgendes außerhalb der Schule (gedruckt, am Computer, am Tablet oder am Smartphone)

	jeden Tag oder fast jeden Tag	1-2 Mal pro Woche	1-2 Mal pro Monat	nie oder fast nie
Geschichten oder Romane				
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)				
Zeitschriften				
Comics				
Zeitungen				
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)				
Werbezettel und Kataloge				
Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen				
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)				

Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause? (Bitte zähle Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher nicht mit.)

- Keine oder nur sehr wenige (0-10 Bücher)
- Genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-25 Bücher)
- Genug, um zwei Regale zu füllen (26-100 Bücher)
- Genug, um drei Regale zu füllen (101-200 Bücher)
- Genug, um vier oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)

Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge? (Mehrfachnennungen möglich)

- a) Einen Computer oder ein Tablet
- b) Internet
- c) Ein eigenes Smartphone
- d) Einen Fernseher in deinem Zimmer
- e) Einen E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)

MEDIENNUTZUNG

Gibt es bei dir zu Hause folgende Dinge? (Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ○ Handy/Smartphone | ○ Tablet |
| ○ WLAN-Anschluss | ○ Feste Spielekonsole |
| ○ Computer / Laptop | ○ Fernsehgerät mit Internetzugang |
| ○ Fernsehgerät | ○ Tragbare Spielekonsole |
| ○ Drucker | ○ MP3-Player / iPod |
| ○ Videostreaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc. | ○ Wearable |
| ○ Radiogerät | ○ Streaming Box / Stick |
| ○ Musikstreaming-Dienste, z.B. Spotify, etc. | ○ E-Book – Reader |
| ○ DVD-Player / Festplattenrecorder | ○ Smartspeaker |
| | ○ Radiogerät mit Internetzugang |

Gibt es bei dir zu Hause folgende Medien-Abonnements? (Mehrfachnennungen möglich)

- Video-Streaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc.
- Musik-Streaming-Dienste, z.B. Spotify
- Tageszeitungs-Abo, z.B. Krone, Der Standard, etc.
- Abofernsehen, z.B. hd austria
- Zeitschriften-Abo, z.B. profil, time etc.

Welche dieser folgenden Dinge gehören dir persönlich? (Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|--|---|
| ☐ Handy/Smartphone | ☐ Tablet |
| ☐ WLAN-Anschluss | ☐ Feste Spielekonsole |
| ☐ Computer / Laptop | ☐ Fernsehgerät mit Internetzugang |
| ☐ Fernsehgerät | ☐ Tragbare Spielekonsole |
| ☐ Drucker | ☐ MP3-Player / iPod |
| ☐ Videostreaming-Dienste, z.B. Netflix, Amazon Prime, etc. | ☐ Wearable |
| ☐ Radiogerät | ☐ Streaming Box / Stick |
| ☐ Musikstreaming-Dienste, z.B. Spotify, etc. | ☐ E-Book – Reader |
| ☐ DVD-Player / Festplattenrecorder | ☐ Smartspeaker |
| | ☐ Radiogerät mit Internetzugang |

Welche dieser Medien nutzt du in deiner Freizeit? (täglich, mehrmals pro Woche)

- | | |
|---|---|
| ☐ Internet | ☐ DVDs / Blu-rays / aufgezeichnete Filme / Serien |
| ☐ Smartphone | ☐ Tageszeitung (online) |
| ☐ Musik hören | ☐ Hörspiele / -bücher |
| ☐ Videos im Internet | ☐ Podcasts hören |
| ☐ Fernsehen | ☐ Tageszeitung (gedruckt) |
| ☐ Video Streaming-Dienste | ☐ Zeitschriften / Magazine (online) |
| ☐ Digitale Spiele | ☐ Zeitschriften / Magazine (gedruckt) |
| ☐ Radio | ☐ E-Books lesen |
| ☐ Tablet | |
| ☐ Bücher (gedruckt) | |

Mit welchen Geräten verwendest du am häufigsten das Internet? (bitte nur drei ankreuzen)

- ☐ Über ein Smartphone
- ☐ Über einen Laptop / Notebook
- ☐ Über einen stationären Computer
- ☐ Über ein Tablet
- ☐ Über einen Fernseher mit Internetanschluss
- ☐ Über eine Spielekonsole
- ☐ Über einen Smartspeaker

Wie oft nutzt du das Internet...

	Täglich	Mehrmals pro Woche	seltener
in der Schule			
in der Freizeit			

Wie lange nutzt du das Internet pro Tag...

	1 Stunde oder weniger	1-2 Stunden	2-3 Stunden	3-4 Stunden	5 Stunden oder mehr
in der Schule					
in der Freizeit					

Für welche Dinge verwendest du das Internet am häufigsten?

- Kommunikation
- Spiele
- Informationssuche
- Unterhaltung (z.B. Musik, Videos, Bilder)

Welcher dieser Dienste verwendest du täglich oder mehrmals pro Woche um mit deinen Freund*innen zu kommunizieren? (Mehrfachnennungen möglich)

- WhatsApp
- Instagram
- Snapchat
- TikTok
- Facebook
- Twitch
- Pinterest
- Twitter
- Slack
- Sonstige
- Facetime
- Telegram
- Zoom
- Skype
- Google Hangouts
- Threema
- Houseparty

Welche der vorgegebenen Rechercheoptionen verwendest du am häufigsten? (Mehrfachnennungen möglich)

- Suchmaschinen (z.B. Google)
- Videos bei YouTube, um sich über Themen zu informieren
- Wikipedia/vergleichbare Angebote
- Nachrichten/aktuelle Infos aus aller Welt bei Facebook/Twitter
- Nachrichtenportale von Zeitungen online
- Nachrichtenportale von Zeitschriften
- Nachrichten bei Providern wie gmx, web.de, t-online
- Nachrichtenportale von TV-Sendern

Wie lange benutzt du einen Computer, Smartphone oder ein Tablet an einem normalen Tag?

- Halbe Stunde oder weniger
- Halbe Stunde bis 1 Stunde
- 1 bis 2 Stunden
- 2 bis 3 Stunden
- 3 bis 4 Stunden
- 5 Stunden oder mehr

Wie viel Zeit verbringst du außerhalb der Schule an einem normalen Schultag mit dem Lesen?

- Weniger als 30 Minuten
- 30 Minuten bis 1 Stunde
- 1 bis 2 Stunden
- 2 Stunden oder mehr

LESEMDIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Welche der folgenden Medien hast du schon im Deutschunterricht zum Lesen verwendet?
(Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|---|--|
| ☐ Smartphone | ☐ Zeitschriften |
| ☐ Computer | ☐ Comics |
| ☐ Tablet / I Pad | ☐ Zeitungen |
| ☐ Deutschbuch | ☐ Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook) |
| ☐ Geschichten oder Romane | ☐ Werbezettel und Kataloge |
| ☐ Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die du magst, oder über einen Ort, den du besucht hast) | ☐ Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle) |

Wie oft werden die Medien im Deutschunterricht verwendet?

	Jede Unterrichtsstunde	1 Mal in der Woche	Ab und zu	nie
Smartphone				
Computer				
Tablet / I Pad				
Deutschbuch				
Geschichten oder Romane				
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)				
Zeitschriften				
Comics				
Zeitungen				
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)				
Werbzettel und Kataloge				
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)				

Wie gut weißt du über Lesetechniken in den folgenden Medien Bescheid?

	Sehr gut	Nicht so gut	Weder noch	Eher schlecht	Gar nicht
Smartphone					
Computer					
Tablet / I Pad					
Deutschbuch					
Geschichten oder Romane					
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)					
Zeitschriften					
Comics					

Zeitungen					
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)					
Werbezettel und Kataloge					
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)					

Wie wichtig findest du es, für die genannten Medien die richtigen Lesetechniken zu beherrschen?

	Sehr wichtig	Ziemlich wichtig	Egal	Nicht so wichtig	unwichtig
Smartphone					
Computer					
Tablet / I Pad					
Geschichten oder Romane					
Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)					
Zeitschriften					
Comics					
Zeitungen					
Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)					
Werbezettel und Kataloge					
Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)					

Darfst du deine eigenen Geräte, wie das Smartphone/Handy, mit in die Schule nehmen und im Unterricht nutzen?

- Nein, das ist in der Schule und im Unterricht verboten.
- Ja, in der Schule ist es erlaubt, aber im Unterricht verboten.
- Teils teils, manche Lehrer*innen erlauben es im Unterricht, andere nicht.
- Ja, sowohl in der Schule als auch im Unterricht ist es erlaubt.

In welchen Medien liest du am liebsten? (Mehrfachnennungen möglich)

- Smartphone
- Computer
- Tablet / I Pad
- Deutschbuch
- Geschichten oder Romane
- Bücher, die etwas erklären (z.B. über deinen Lieblingssportler)
- Zeitschriften
- Comics
- Zeitungen
- Texte im Internet (z.B. Blogs, Twitter, Facebook)
- Werbezettel und Kataloge
- Elektronische Bücher auf einem E-Book-Reader (z.B. Tolino, Kindle)