



DISSERTATION

Titel der Dissertation

Der Einfluss des Attributionsstils bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren auf die Rezeption journalistischer Opferdarstellungen in Printmedien vor und nach einer medienpädagogischen Intervention

Band 1 von 2 Bänden

Verfasserin

Angela Forstner-Ebhart MEd.

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 092 298

Dissertationsgebiet lt.
Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Vitouch<

Inhaltsverzeichnis

BAND 1

INHALTSVERZEICHNIS.....	1
Tabellenverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	6
VORWORT.....	7
1. EINLEITUNG	9
1.1. Intentionen zur Erforschung des Themas und Problemaufriss.....	9
1.2. Aufbau der Arbeit.....	14
2. POSITIONIERUNG DES THEMAS IM THEORETISCHEN KONTEXT DER PSYCHOLOGIE	15
2.1. Wahrnehmungsprozess und Meinungsbildung	15
2.1.1. Konstruktive und soziale Aspekte der Wahrnehmung	15
2.1.2. Antizipationen im Wahrnehmungsprozess.....	17
2.1.3. Schemaorientierung im Wahrnehmungsprozess	20
2.1.4. Neuronale Aspekte der Bildung von Schemata.....	24
2.1.5. Kategorien - Ordnungssysteme im Wahrnehmungsprozess.....	26
2.1.6. Inferenzprozess der Wahrnehmung.....	27
2.1.7. Kategorisierende Stereotype und Vorurteile	30
2.1.8. Einflussnahme des sozialen Kontexts im Wahrnehmungsprozess.....	33
2.2. Der Einfluss der Attribuierung auf die kausale Meinungsbildung... 	36
2.2.1. Klärung des Zusammenhangs der Begriffe „Kausalität“ und „Attribution“	37
2.2.2. Attributionstheorie versus attributionale Theorie.....	38
2.2.3. Attributionstheorie nach Heider (1958)	39
2.2.4. Das Kovariationsprinzip nach Kelley (1973).....	41
2.2.5. Attributionsdimensionen.....	42
2.2.6. Verzerrungen im Attributionsprozess	43
2.2.7. Emotionale Dimensionen der Kausalattributionen.....	45
2.2.8. Einflussfaktoren sozialer und objektiver Vergleiche auf die kausale Meinungsbildung.....	47
2.2.9. Kognition subjektiver Kontrollwahrnehmung	49
2.2.10. Ontogenese der Kontrollüberzeugung während der Sozialisation	51
2.2.11. Organisation von attributionsrelevantem Wissen (nach Böhm 1994).....	55
2.2.12. Zusammenhang von sprachlicher Information und Attribuierung.....	57

2.3.	Einflussfaktoren auf den medialen Rezeptionsprozess.....	60
2.3.1.	Prämissen des Mediums Zeitung	60
2.3.2.	Zusammenhang von medialer Informationsaufnahme und Schemaaktivierung	61
2.3.3.	Motivationale und emotionale Faktoren der medialen Informationsaufnahme	64
2.3.4.	Wahrnehmung medialer Botschaften und Attribuierungstendenz	65
2.3.5.	Wirkungstheorien der Kommunikationspsychologie.....	67
2.3.6.	Einflussgrößen auf Einstellungen nach medialer Rezeption.....	71
2.3.7.	Aspekte der Bewertung medial dargestellter Opfersituationen.....	74
2.3.8.	Informationsverarbeitungsniveau und Erziehung	78
2.4.	Psychologische Aspekte des Lesens.....	82
2.4.1.	Neurobiologische Transduktionsprozesse des Lesens	82
2.4.2.	Modelle des Leseprozesses	83
2.4.3.	Trainingsstrategien für eine elaborierte Textanalyse	88
2.5.	Medienpädagogische Aspekte im Zusammenhang mit den psychologischen Theorien	90
2.5.1.	Medienkompetenz – Abgrenzung des Begriffs.....	90
2.5.2.	Determinanten im Lernprozess zum Dekodieren medialer Information.....	92
2.5.3.	Didaktische Kriterien für dekodierende Unterrichtsmodelle	93
3.	DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	95
3.1.	Forschungsfragen	95
3.2.	Strukturierung und Operationalisierung der Terminologien in den Forschungsfragen	96
3.2.1.	Prädiktoren der Untersuchung	99
3.2.2.	Response- oder Kriteriumsvariablen.....	129
3.2.3.	Intervenierende Variablen.....	138
3.3.	Operationalisierte Hypothesen	150
3.3.1.	Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 1.....	150
3.3.2.	Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 2.....	153
3.3.3.	Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 3.....	156
3.3.4.	Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 4.....	159
3.3.5.	Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 5.....	161
3.4.	Forschungsdesign der empirischen Untersuchung.....	162
3.4.1.	Ablauf der Untersuchung.....	162
3.4.2.	Fragebogendesign	164
4.	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	165
4.1.	Methodentriangulation.....	165
4.2.	Quantitative Evaluation der Untersuchung.....	166
4.2.1.	Evaluation der Stichprobenmerkmale zur Mediennutzung.....	167
4.2.2.	Evaluation der Einstellungen zu dem Medium Zeitung.....	168
4.2.3.	Evaluation der intervenierenden Variable „Lesefähigkeit“	175
4.2.4.	Evaluation signifikanter Unterschiede der Elemente des Rezeptionsverhaltens vor und nach der medienpädagogischen Intervention	178

4.2.5.	Evaluation signifikanter Unterschiede in der Attribuierung vor und nach der medienpädagogischen Intervention bei der Gruppe der Hauptschüler/innen.....	191
4.2.6.	Evaluation signifikanter Unterschiede in der Attribuierung vor und nach der medienpädagogischen Intervention bei der Gruppe der Berufsschüler/innen und Student/inn/en	198
4.2.7.	Evaluation des Einflusses von Kontrollerwartung auf die Elemente des Rezeptionsverhalten.....	207
4.2.8.	Evaluation des Einflusses von Schultyp auf die Elemente des Rezeptionsverhalten	215
4.2.9.	Evaluation des Einflusses von Leseverständnis auf die Elemente des Rezeptionsverhalten.....	217
4.2.10.	Überprüfung der Hypothesen anhand der Ergebnisse der quantitativen Evaluation	217
4.3.	Qualitative Evaluation der empirischen Untersuchung.....	227
4.3.1.	Beschreibung und Begründung der Methode der qualitativen Analyse	227
4.3.2.	Die Arbeitsschritte der rekonstruktiven Analyse	232
4.3.3.	Durchführung der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation.....	240
4.3.4.	Qualitative Einzelfallanalysen	278
4.3.5.	Theoriegenerierung anhand der dokumentarischen Interpretation.....	291
4.3.6.	Typenbildung.....	298
4.3.7.	Hypothesengenerierung der qualitativen Auswertung	305
4.4.	Zusammenfassende Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu den Forschungsfragen	308
4.4.1.	Interpretation zu Forschungsfrage 1.....	308
4.4.2.	Interpretation zu Forschungsfrage 2.....	310
4.4.3.	Interpretation zu Forschungsfrage 3.....	312
4.4.4.	Interpretation zu Forschungsfrage 4.....	312
4.4.5.	Interpretation zu Forschungsfrage 5.....	314
4.4.6.	Conclusio für den medienpädagogischen Unterricht	315
5.	WEITERFÜHRENDE FORSCHUNGSMÖGLICHKEITEN	317
6.	VERZEICHNIS DER LITERATUR	319
 BAND 2		
7.	ANHANG	328
7.1.	Arbeitsschritte für die komparativen Analysen der qualitativen Evaluation	328
7.2.	Syntax der quantitativen Auswertung.....	439
7.3.	Konstruiertes Fragebogendesign der quantitativen Evaluation....	475
7.4.	Unterrichtsmaterialien für die medienpädagogische Intervention	518

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmalsfilter der inhaltlichen Analyse	105
Tabelle 2: Merkmalsfilter der semantischen Analyse	106
Tabelle 3: Merkmalsfilter für die Auswahl der Opferkategorien	107
Tabelle 4: Auswahlfaktoren Kategorie Überfall (Ü)	116
Tabelle 5: Auswahlfaktoren Kategorie Unfall (U)	118
Tabelle 6: Auswahlfaktoren Kategorie Mord (M)	120
Tabelle 7: Auswahlfaktoren Kategorie Diskriminierung (D)	122
Tabelle 8: Auswahlfaktoren Kategorie Misshandlung (MI)	123
Tabelle 9: Auswahlfaktoren Kategorie Entführung (E)	125
Tabelle 10: Auswahlfaktoren Kategorie Naturkatastrophe (N)	126
Tabelle 11: Auswahlfaktoren Kategorie Krankheit (K)	127
Tabelle 12: Reliabilität der Items für Messzeitpunkt 1	178
Tabelle 13: Reliabilität der Items für Messzeitpunkt 2	179
Tabelle 14: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Kontrollgruppe HS	180
Tabelle 15: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Kontrollgruppe BS - Büro	182
Tabelle 16: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe HS	184
Tabelle 17: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe BS - Friseur	186
Tabelle 18: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe BS - Büro	188
Tabelle 19: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe Student	190
Tabelle 20: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 bei Kontrollgruppe HS	193
Tabelle 21: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 bei Interventionsgruppe HS	195
Tabelle 22: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Kontrollgruppe BS - Büro	199
Tabelle 23: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS - Büro	202
Tabelle 24: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS - Friseur	204
Tabelle 25: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe Student	205
Tabelle 26: Reliabilitätsanalyse zur Skalenbildung für die Elemente des Rezeptionsverhaltens	208
Tabelle 27: Faktorenanalyse zur Skalenbildung US 1 für Rezeptionsverhalten	209
Tabelle 28: Faktorenanalyse zur Skalenbildung US 2 für Rezeptionsverhalten	210
Tabelle 29: Signifikante Ergebnisse für die Einflussvariable Schultyp auf das Rezeptionsverhalten	216
Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1	220
Tabelle 31: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 2	223
Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4	226
Tabelle 33: Verdichtete Kategorien zu Text E1	271
Tabelle 34: Verdichtete Kategorien zu Text K2	273
Tabelle 35: Verdichtete Kategorien zu Text MI1	275
Tabelle 36: Verdichtete Kategorien zu Text M3	276
Tabelle 37: Verdichtete Kategorien zu Text Ü1	278
Tabelle 38: Zusammenfassung der generierten Äquivalenzhypothesen zur Wirkung einer medienpädagogischen Intervention	307

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur Systematisierung der Forschungsfragen.....	98
Abbildung 2: Modell der determinierenden Faktoren für das Opferbild.....	108
Abbildung 3: Modell zur Erklärung des Rezeptionsverhaltens.....	131
Abbildung 4: Modell zur Strukturierung der Untersuchung.....	163
Abbildung 5: Säulendiagramm zu „Tägliche Mediennutzung“	167
Abbildung 6: Säulendiagramm zu „Bevorzugte Ressorts in der Tageszeitung“	168
Abbildung 7: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen informiert“	169
Abbildung 8: Säulendiagramm zu „In der Zeitung findet man immer Interessantes“	169
Abbildung 9: Säulendiagramm zu „Es ist wichtig, mehrere Zeitungen zu lesen“	170
Abbildung 10: Säulendiagramm zu „Berichte in den Zeitungen ergänzen TV- Information“ ..	171
Abbildung 11: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen macht Spaß“	171
Abbildung 12: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen ist wichtig“	172
Abbildung 13: Säulendiagramm zu „Berichterstattung ist unabhängig“	173
Abbildung 14: Säulendiagramm zu „Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig“	173
Abbildung 15: Mittelwertdiagramm zu „Leseverständnis T-Wert nach Schultypen“	175
Abbildung 16: Säulendiagramm zu „Leseverständniskategorien nach T-Wert“	177
Abbildung 17: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung positiver Ereignisse Kontrollgruppe HS.....	194
Abbildung 18: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung negativer Ereignisse Kontrollgruppe HS.....	194
Abbildung 19: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung positiver Ereignisse Interventionsgruppe HS.....	196
Abbildung 20: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung negativer Ereignisse Interventionsgruppe HS.....	197
Abbildung 21: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal Kontrollgruppe BS – Büro.....	200
Abbildung 22: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal / External US2 Kontrollgruppe BS – Büro.....	201
Abbildung 23: Boxplot zu Sekundärskala Internal / External zu US 1 / US 2 für Kontrollgruppe BS – Büro.....	201
Abbildung 24: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala External US1 / US2 Interventionsgruppe BS – Büro.....	203
Abbildung 25: Boxplot zu Sekundärskala Internal / External zu US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS – Friseur.....	204
Abbildung 26: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal / External US2 Interventionsgruppe Student.....	206
Abbildung 27: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 151.....	279
Abbildung 28: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 134.....	280
Abbildung 29: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 28.....	282
Abbildung 30: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 71.....	283
Abbildung 31: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 96.....	285
Abbildung 32: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 174.....	287
Abbildung 33: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 224.....	288
Abbildung 34: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 242.....	290
Abbildung 35: Generiertes Modell des rezeptiven Meinungsbildungssystems zu Opferdarstellungen.....	292

Vorwort

Der medienpädagogische Unterricht mit Printmedien findet an den Schulen sowie in der Ausbildung zukünftiger Pflichtschullehrer/innen nur sehr oberflächlich oder auch gar nicht statt, dies konnte ich während meiner langjährigen beruflichen Tätigkeit als Lehrerin an der Hauptschule und Kooperativen Mittelschule sowie an der Pädagogischen Akademie und heutigen Pädagogischen Hochschule feststellen. Auch als Referentin in der Fortbildung für Pflichtschullehrer/innen musste ich erkennen, dass Lehrer/innen auf Grund der fehlenden Ausbildung große Unsicherheiten in Bezug auf die kritische Nutzung der Medieninhalte zeigen und somit medienkritische Themen im Unterricht zuwenig behandeln.

Gleichzeitig erlebe ich in meinem stark medienorientierten Unterricht an der Pflichtschule der 10 bis 14 jährigen großes Interesse bei den Schüler/inne/n, wenn wir mit Printmedien arbeiten. Bei länger andauernder Arbeit mit Printmedien gelangen die Schüler/innen zu immer komplexeren Erkenntnissen und vernetzten Denkansätzen zu aktuellen Themen. Solche kognitiven Leistungen im Unterricht zu verfolgen, ist keine Selbstverständlichkeit.

Die 10 – 14jährigen Schüler/innen der Pflichtschule im städtischen Bereich stammen zumeist aus bildungsfernen Schichten, kämpfen mit Sprachdefiziten auf Grund ihres Migrationshintergrundes oder weisen häufig desolate Familienstrukturen auf, die sich auf die Konzentration und die Lust am Lernen negativ auswirken. Es ist trotzdem möglich, solchen Schüler/inne/n aktuelle Inhalte mit Printmedien näher zu bringen. Zwei Aspekte sind bei der Arbeit mit medialen Texten zu berücksichtigen und für die erfolgreiche Umsetzung der Ziele im Unterricht sehr wesentlich. Die bearbeiteten Inhalte müssen sich an den Interessen der Schüler/innen orientieren, sowie die individuellen Vorkenntnisse und Erfahrungen der Schüler/innen müssen in die Vorbereitung eines medienpädagogischen Unterrichts einfließen.

Das Lesen der medialen Berichte und die Analyse tatsächlicher Begebenheiten ist für die Schüler/innen ein motivierender Schritt in die Erwachsenenwelt. Mit Hilfe dieser Motivation und handlungsorientierter Unterrichtsmethoden gelingt es ihnen,

auch längere oder komplizierte Texte zu lesen und sich auch oftmals durch einen wahren Dschungel von Fremdwörtern oder abstrakten Begriffen zu kämpfen.

Die medienpädagogische Arbeit mit Schüler/innen erscheint mir deshalb besonders wertvoll und zielführend, weil hier die Möglichkeit besteht, das konzeptionelle Niveau der Schüler/innen bei der Aufnahme von Informationen zu steigern. Individuelle Konzepte, welche in der Sozialisation erworben werden, beeinflussen die kausale Beurteilung von Sachverhalten. Wenn es Lehrer/innen gelingt, persönliche Dispositionen der Schüler/innen wahrzunehmen, kann auf individuelle Strukturierungen bei der Aufnahme von Informationen besser eingegangen werden. So können Möglichkeiten entwickelt werden, neue Perspektiven zu eröffnen und das Wahrnehmungsrepertoire für Nachrichten zu erweitern.

Die Erweiterung und Vernetzung der didaktischen Methoden im medienpädagogischen Unterricht bilden in meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin, Referentin in der Fortbildung und Autorin von Unterrichtsmaterialien sowie pädagogischen Fachartikeln den Schwerpunkt der Arbeit.

Mit der Darstellung, der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung möchte ich die Basis für eine, im Unterricht mögliche, interdisziplinäre Medienarbeit schaffen, welche Kenntnisse aus der Psychologie und der Pädagogik verknüpft. Es ist zu untersuchen, ob eine medienpädagogische Intervention, die einen reflektierten Umgang mit den Medien fördern soll, Auswirkungen auf die Kontrollerwartungen hat. Im Rahmen einer empirischen Forschungsarbeit des Instituts für Publizistik und Kommunikationswissenschaften konnte ein explorierter signifikanter Unterschied von external und internal attribuierenden Personen bei der Verarbeitung von Opferbildern festgestellt werden. Es ist zu hinterfragen, ob eine medienpädagogische Intervention auf diese postulierte Rezeptionsweise Auswirkungen hat.

1. Einleitung

1.1. *Intentionen zur Erforschung des Themas und Problemaufriss*

Die Ansprüche der Gesellschaft an die Bildungseinrichtungen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten stark gewandelt. Prämissen für lebenslanges Lernen zu schaffen, ist die Quintessenz innovativer Unterrichtsziele. „Ein primäres Bildungsziel der Schule ist die Förderung intelligenten Wissens, welches einem vertikalen Lerntransfer entspricht, der die Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen enthält“ (Weinert 2000). Um den Anschluss beziehungsweise die Partizipation in der heutigen Informationsgesellschaft zu gewährleisten, ist eine aktive und kritische Orientierung in der Medienlandschaft unerlässlich, dies ist unter anderem unter intelligentem Wissen zu verstehen. Ziel dieser Arbeit ist es, mögliche Effekte einer medienpädagogischen Intervention auf das psychologische Konstrukt des Rezeptionsverhaltens und im Speziellen auf das Attributionsverhalten darzustellen.

Die mediale Sozialisation ist vor allem an den städtischen Pflichtschulen der Sekundarstufe, wo viele sozial benachteiligte Schüler/innen unterrichtet werden, eine große Herausforderung. Diese Schüler/innen profitieren in den meisten Fällen nicht von einer Lesesozialisation im Elternhaus, umso höher ist der Stellenwert der Schule, um die Schüler/innen an den Umgang mit Printmedien zu gewöhnen und einer „Wissenskluft“ (vgl. Bonfadelli 1978) entgegen zu wirken. „Einige Studien verweisen inzwischen auf die Bedeutung des Elternhauses und der Schule als Sozialisationsinstanzen“ (Bauer 1996; Kuhn 2000; Noelle-Neumann 1997; Röttger 1994; in: Rager et al., S. 3). Burkhardt (2001) beschreibt das besonders mangelhafte Interesse von Eltern aus Problemfamilien an medienpädagogischer Erziehung. Die Jugendlichen aus diesen Familien erhalten nach dem Unterricht in der Pflichtschule kaum mehr Gelegenheit für eine Schulung zu kritischer Mediennutzung. Als aktives Mitglied in der Informationsgesellschaft muss man jedoch mit Medien umfassend und reflektiert umgehen, um selbstbestimmt und kritisch ein Meinungsbild über aktuelle Ereignisse zu entwickeln.

Die kognitive Nutzung der Nachrichten aus Printmedien weist für Rezipient/inn/en einzigartige Vorteile auf. Printmedien können als einziges Medium unabhängig von Ort und Zeit genutzt werden. Die Dauer der Auseinandersetzung mit einem Thema wird von den Rezipient/inn/en bestimmt und auch die Auswahl und Reihenfolge der Themen kann individuell gesteuert werden.

Die Zeitungslektüre fördert die Lesekompetenz, welche laut PISA - Studie 2002 auffallend schlechte Ergebnisse erzielte. An den Schulen wird gegenwärtig mit großem Aufwand versucht, im Rahmen des Unterrichts die Lesekompetenz der Schüler/innen zu steigern. „Lese-Kompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Deutsches PISA-Konsortium, S. 24). Um den Printmedien einen angemessenen Stellenwert zu verleihen, müssen sie im Unterricht der Pflichtschulen kontinuierlich eingesetzt werden. Für die Ausbildung von Lesehabitus und routinierter Zeitungslektüre kann die regelmäßige Nutzung prägend sein.

Medienpädagogik ist im Unterrichtsgesetz seit 2001 als Erlass (GZ 48.223/14 – Präs.10/01) verankert, welcher die Integration der Medienbildung in allen Fächern festlegt. Das Maß der Intensität für diese Integration ist nicht festgelegt. Die gegenwärtig stattfindende Medienpädagogik im Unterricht kann für alle Beteiligten nicht befriedigend sein, wenn sie sich auf das Identifizieren formaler Gestaltungsmittel reduziert und sich zu wenig mit dem kritischen Aspekt des Hinterfragens der Berichterstattung beschäftigt. Tulodziecki kritisiert die mangelhafte Praxis der Medienpädagogik. „Die im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte sind von ihrer Ausbildung her nicht mit den notwendigen Kompetenzen für die Medienerziehung ausgestattet“ (Tulodziecki 2000, S.477). Lehrer/innen sollten in der medienpädagogischen Ausbildung Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, medienpädagogische Unterrichtsziele und medienpsychologische Erkenntnisse in der Unterrichtsarbeit zu verknüpfen sowie die Wirkung ihres Unterrichts zu analysieren. Die Lehrer/innenausbildung befähigt nicht dazu, „das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufzubauen“ (vgl. Weinert 2000). Kritische Medienpädagogik im Unterricht muss darauf abzielen, zukünftigen mündigen Staatsbürger/inne/n die Einflussfaktoren auf mediale Rezeptionsprozesse bewusst zu machen und Aspekte der individuellen Urteilsbildungen für eine distanziert kritische Haltung zu vermitteln.

Eine Forschungslücke zeigt sich diesbezüglich in der Medienpädagogik, wo zahlreiche Arbeiten das Erreichen von Medienkompetenz (z.B. Burkhardt 2001; Gapski 2006; Groeben, Hurrelmann 2002; Lauffer, Volkmer 1995; Schorb 2001) erforschen. Es existieren jedoch keine Untersuchungen, welche die Richtung der kognitiven Interpretationsstrategien durch angeeignete Attributionstendenzen beobachten, um geeignete medienpädagogische Maßnahmen für einen reflexiven Medienumgang zu entwickeln. Empirische Befunde über die Wirkungsweisen medienpädagogischer Interventionen, die im Hinblick auf die generalisierte Kontrollerwartung der Rezipient/inn/en signifikante Veränderungen bewirken, können die Medienpädagogik bei der Entwicklung von Handlungsprogrammen zum Erreichen von Medienkompetenz bereichern.

Medien werden im Alltag nicht genutzt, weil daraus ein Bildungsvorteil resultiert, sondern weil sie eine Orientierungshilfe im gesellschaftlichen Meinungskontext darstellen. Rezipient/inn/en gewinnen einen Überblick, worüber in der gesellschaftlichen Umgebung gesprochen wird. Anschlusskommunikationen im Alltag beinhalten medial repräsentierte Themen. Somit ist ein isoliert bildungswissenschaftlicher Ansatz in der Medienpädagogik unzureichend. Vielmehr muss im Unterricht auch ein Bezugsrahmen für die kausale Urteilsbildung gesetzt werden, um auf individuelle Dispositionen der Rezipient/inn/en eingehen zu können. Psychologisch fundierte Medienarbeit im Unterricht kann die Qualität medienpädagogischen Unterrichts verbessern.

Student/inn/en der Pädagogischen Hochschulen, welche für die zukünftige Ausbildung der Pflichtschüler/innen verantwortlich sind, müssen umfassende medienpädagogische Bildung im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten. Gegenwärtig ist die Medienpädagogik vorwiegend in den einzelnen Fachcurricula integriert, dort kann sie von Lehrenden abgehalten werden, die selbst keine umfassende interdisziplinäre Ausbildung im Rahmen der Medienpädagogik und Medienpsychologie mitbringen. Wenn Lehrende in den Fachdidaktiken die Bedeutung medialer Inhalte zu gering schätzen und darauf verzichten, medienpädagogische Aspekte mit dem jeweiligen Fachlehrplan zu verknüpfen, findet Medienpädagogik in der Ausbildung der Studierenden in stark gekürztem Maße statt. Zentren der Medienbildung, die an einigen pädagogischen Hochschulen installiert wurden, beschränken sich vorwiegend auf die Verbreitung innovativer technischer Kenntnisse und die Möglichkeiten der Nutzung neuer interaktiver Welten. Kenntnisse eines reflektierten Umgangs mit Medien sollten

hier erworben werden. Dem Erwerb kritischer Medienkompetenz, die einen reflektierten und aktiven Umgang mit allen Medien integriert, muss in der Lehrer/innenausbildung ein entsprechender Stellenwert zugesprochen werden, damit in der Unterrichtspraxis didaktische Möglichkeiten für eine kritische Medienrezeption ausgeschöpft werden können. Derzeit gibt es aus den oben angeführten Gründen dafür noch keine adäquate Ausbildung.

Für eine wissenschaftlich fundierte Argumentation im Sinne einer hier geforderten, diagnostisch basierten, Medienpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen sind empirische Ergebnisse aufschlussreich, weil sie helfen, Effekte signifikant einzuschätzen. Die Förderung der Medienkompetenz in der Medienerziehung muss verstärkt Persönlichkeitsdispositionen der Schüler/innen berücksichtigen, welche während des Sozialisationsprozesses entwickelt werden und auf die zukünftige Mediennutzung einen wesentlichen Einfluss haben.

Das Ziel dieser Arbeit ist die empirische Analyse der unmittelbaren Wirkung einer medienpädagogischen Intervention im Unterricht, welche eine kritische und distanzierte Beurteilung von Opferberichten fördern soll. Die Untersuchung der individuellen attributionalen Dispositionen der jugendlichen Proband/inn/en soll Aufschluss über den Einfluss der Attribuierung auf die Beurteilung der medialen Berichte geben. Die Beeinflussung der Meinungsbildung durch präferierte Attributionsdimensionen wurde bereits in zahlreichen Untersuchungen belegt (z.B. Herkner 1980; Krampen 1982; Stiensmeier-Pelster 1994; Vitouch 1993). In dieser Arbeit dominiert die Beschreibung umweltbedingter und sozialer Faktoren bei der Entwicklung der Selbstwahrnehmung beziehungsweise des Selbstbildes. „Das Selbstbild (oder Selbstkonzept) ist das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen eines Menschen über sich selbst“ (Herkner 2001, S.361). Auf diese Teilbereiche in der Persönlichkeitsentwicklung kann im Unterricht eingewirkt werden. Jugendliche können ihre soziale Identität in der Gruppe der Mitschüler/innen finden. Der Vergleich mit den Klassenkolleg/inn/en verhilft zu einer subjektiven Einschätzung des eigenen Könnens. Die Entwicklung des Selbstbildes wird durch die kausale Einordnung von Erfolgen und Misserfolgen geprägt. Die hier vorliegende Untersuchung evaluiert die Wirkung einer medienpädagogischen Intervention auf prädispositionelle Variablen, die aufgrund psychischer und sozialer Einflüsse die Einschätzungen einer Person prägen. Die empirische Untersuchung soll die wissenschaftliche Grundlage für die zukünftige interdisziplinäre Arbeit mit Printmedien in der Aus- und Fortbildung der

Pflichtschullehrer/innen bilden. Es werden hier der sozialpsychologische Postulate zur kausalen Urteilsbildung unter Berücksichtigung medienpsychologischer Erkenntnisse mit dem erziehungswissenschaftlichen Aspekt der Medienpädagogik zur Heranbildung mündiger Rezipient/inn/en verknüpft. Sozialpsychologische Befunde bieten zahlreiche Untersuchungen und Theorien zur Attributionsforschung für die kausale Urteilsbildung, welche sich auf Einstellungen zu sozialen Umweltbedingungen auswirken. „Einstellungen sind Grundausrichtungen des individuellen Denkens, Erlebens, Fühlens und Handelns“ (Tücke 2003, S. 394). Medienpsychologische Aspekte postulieren Einflussfaktoren im medialen Wahrnehmungsprozess und Befunde in der Rezeptionsforschung. Die Erziehungswissenschaft postuliert in systemtheoretischen Ansätzen die Beschreibung kommunikativer Akte mit Hilfe konstruktivistischer Lerntheorien, die von Rezipient/inn/en ausgehen, welche aktiv mit Hilfe kognitiver Schemata neue Wissensstrukturen aufbauen (vgl. Spanhel; in: Paus-Haase et al. 2002, S.63).

Die Struktur der empirischen Untersuchung wird von einem medienpädagogischen Treatment geleitet, das einen handlungsorientierten medienpädagogischen Ansatz verwirklicht, dessen Ziel die Erziehung medienkompetenter und aktiver Rezipient/innen ist. Für die empirische Exploration dieser Arbeit ist die Einschätzung von medialen Opferdarstellungen interessant. Grimm (in: Bergmann 2000, S.3) postuliert, dass „Gewaltdarstellungen in erster Linie aus der Opferperspektive betrachtet werden“. Wenn Opferdarstellungen Empathie oder Ablehnung erzeugen, kann diese Wirkung bei Medieninhalten in Verbindung mit der generalisierten Kontrollerwartung betrachtet werden. Inhaltlich bezieht sich die Untersuchung deshalb auf die Nutzung medialer Opferdarstellungen. Solche Inhalte werden von Schüler/inne/n im Allgemeinen interessiert gelesen, dies kann aus der Beobachtung während einer langjährigen Unterrichtspraxis festgestellt werden. Berichte aus den Ressorts „Chronik“ oder „Lokales“ beziehungsweise „International“ oder „Ausland“ werden bevorzugt gelesen. Sie bieten in den meisten Fällen täglich die Darstellung von Menschen in Notsituationen. Die Wirkung medialer Opferdarstellungen im Zusammenhang mit kausaler Urteilsbildung junger Rezipient/inn/en ist im Gegensatz zur Wirkung von Gewaltdarstellungen nicht erforscht. In dieser Arbeit sollen die determinierenden Einflussfaktoren, welche sich auf die individuelle Rezeption von Opferdarstellungen auswirken, analysiert werden.

1.2. *Aufbau der Arbeit*

Im Theorieteil dieser Arbeit soll der interdisziplinäre Kontext der Psychologie, Pädagogik und Publizistik, der in dieser Untersuchung Einfluss findet, dargestellt werden. Die Attributionsforschung steht in dieser Arbeit im Zentrum des psychologischen Fokus. Kausalattributionen entstehen im Prozess der Wahrnehmung. Die determinierenden Faktoren im Wahrnehmungsprozess, welche die Bildung von Kausalurteilen unter der Nutzung von Ordnungssystemen beeinflussen, bilden die Basis des theoretischen Kontexts. Die ursprünglichen Theorien des mittlerweile vielfach erforschten Attributionsprozesses werden in einem Überblick angeführt, um die Grundprinzipien dieses Forschungsansatzes zu verdeutlichen. Einflussfaktoren, die auf den Attributionsprozess einwirken und zu Verzerrungen führen können, werden aufgrund ihrer Bedeutung für die Ontogenese der Kontrollüberzeugung erläutert. Zur Verdeutlichung der Organisationsstrukturen des kausalen Wissens wird ein Modell vorgestellt, welches im empirischen Teil zur Hypothesengenerierung moduliert werden soll.

Mediale Botschaften, welche Opferschicksale darstellen, erfordern die Darlegung spezifischer Elemente der Rezeption, um die Wirkung auf die Informationsverarbeitung bei Jugendlichen zu untersuchen. Die Präferenz einer medienpädagogischen Auseinandersetzung im Unterricht soll zur Verbesserung des Informationsverarbeitungsniveaus durch Erziehung führen, welche theoretisch fundiert wird. Die psychologischen Aspekte des Lesens müssen bei der Informationsaufnahme aus Printmedien berücksichtigt werden, um Trainingsstrategien für eine elaborierte Texterfassung zu erstellen, welche für eine lernzielorientierte Wirkung der medienpädagogischen Intervention notwendig erscheint. Die medienpädagogischen Zielsetzungen dieser Arbeit erfordern die Darstellung didaktischer Kriterien für die Erstellung von Unterrichtsmodellen, welche es ermöglichen, medienanalytische Fähigkeiten von Schüler/inne/n der Sekundarstufe 1 und 2 zu verbessern, um kritische Medienrezipient/inn/en zu erziehen.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit integrieren und vernetzen somit psychologische und medienpädagogische Aspekte. Die empirische Untersuchung, welche die Wirkung einer medienpädagogischen Intervention unter Berücksichtigung der jeweiligen Attribuierungspräferenz evaluieren soll, wurde im Unterricht von Pflichtschüler/inne/n, Berufsschüler/inne/n und Student/inn/en

durchgeführt. Die Einstellungen der Schüler/innen werden mit quantitativen und qualitativen Methoden ausgewertet. Diese Methodentriangulierung gewährleistet eine hypothesenprüfende und hypothesengenerierende Auswertung der Ergebnisse. Die qualitative Analyse wird mit Hilfe der dokumentarischen Methode der rekonstruktiven Sozialforschung nach Bohnsack in modulierter Weise innovativ genützt. Schriftliche Aussagen werden hinsichtlich der gruppenspezifischen Orientierungshorizonte untersucht, um daraus Basistypiken, unter Beachtung der Attribuierungspräferenzen, zu generieren.

2. Positionierung des Themas im theoretischen Kontext der Psychologie

2.1. *Wahrnehmungsprozess und Meinungsbildung*

2.1.1. Konstruktive und soziale Aspekte der Wahrnehmung

Der Akt der Wahrnehmung kann als Eintreffen eines äußeren Reizes auf das Sinnessystem einer Person in einer bestimmten Situation definiert werden. „Nervenzellen werden beim Wahrnehmungsakt durch bestimmte Verursacher erregt und sprechen auf die Intensität der Erregungsursache an. Es wird somit von Nervenzellen nicht der Inhalt, sondern die Intensität codiert“ (vgl. Watzlawick 2004, S.43). Die Analyse eines Wahrnehmungsaktes beschreibt die Diskrimination von Reizen, welche aufgrund der Aufnahme dann intern repräsentiert sind und informiert nicht über die daraus gewonnene Erkenntnis der Person. „Die Prozesse des Erkennens sind als unbegrenzte rekursive Errechnensprozesse aufzufassen“ (Watzlawick 2004, S.46).

Heider unterscheidet zwischen einer „phänomenalen“ Beschreibung der Wahrnehmung, die den Kontakt der Erfahrung zwischen Person und Umwelt definiert und einer „kausalen Beschreibung der Wahrnehmung“, die sich mit kausalen Analysen, die durch einen Wahrnehmungsakt ausgelöst werden, befasst (vgl. Heider 1977, S.34). „Innerhalb des Organismus gibt es also den konstruktiven Prozess der Wahrnehmung, der zu einem Ereignis führt, das mit der Bewusstheit vom Objekt korrespondiert, mit der Realität, wie sie wahrgenommen

wird“ (Heider 1977, S.36). Wahrnehmungsprozesse sind von internen Konstruktionen geprägt, welche die Meinungsbildung formieren. Der Hirnforscher Wolf Singer (1990) postuliert die Konstruktion von Bildern im deutenden Wahrnehmungsprozess. Die daraus entstehende Erlebniswelt des Menschen wird auch vom Biologen und Hirnforscher Gerhard Roth (2000) als eine konstruierte Wirklichkeit bezeichnet und erklärt, dass das hypothesenbildende menschliche Bewusstsein mit der Realität keinesfalls deckungsgleich ist.

„Bruner (1957) nennt zwei charakteristische Aspekte des Wahrnehmungsaktes: Selektion und Inferenz“ (Herkner 2004, S.277). Die Selektion äußert sich in der bevorzugten Wahrnehmung bestimmter Reize oder Handlungen von Personen, die gefilterten Reize sind von Bedeutung für die daraus folgernde Meinung. Inferenz wirkt während des Wahrnehmungsaktes, wenn Schlussfolgerungen getätigt werden, welche nicht auf konkrete Beobachtungen zurückzuführen sind. Hier werden aufgrund von intraindividuellen Annahmen, welche im Rahmen der Sozialisation verstärkt wurden, in einem automatisierten mentalen Prozess Attribute vergeben. In wohlbekannten Situationen, die gut strukturiert im mentalen Gefüge vorhanden sind, werden habitualisiert und routinemäßig bevorzugte Wahrnehmungen gespeichert und im Rahmen generalisierter Urteile genützt.

„Bei der modernen Betrachtung von sozialer Wahrnehmung und Kognition werden weniger die strukturellen als vielmehr die prozessualen Bedingungen bei ihrem Zustandekommen herausgestellt“ (Lilli; Frey; in: Frey; Irle 1993, S.52). Lilli und Frey beschreiben in einem „reformulierten Konzept der Hypothesentheorie“ die Bedeutung von „kognitiver Interaktion“ zwischen Individuum und sozialer Umwelt im Wahrnehmungsakt, „bei der die Stimulationssituation auf der Grundlage verfügbarer Hypothesen ausgestaltet und interpretiert wird“ (Lilli; Frey; in: Frey; Irle 1993, S.52). Die Hypothesen entsprechen Vermutungen, die aufgrund erfahrener Betrachtungsweisen konstruiert werden. Die Betrachtungsweisen des Individuums, welche im Rahmen der Sozialisation angeeignet oder erfahren werden, werden durch „psychologische dispositionale Eigenschaften bei der sozialen Wahrnehmung“ (Heider 1977, S.44) beeinflusst. „Es sind „mentalistische Konzepte“ sogenannte intervenierende Variablen, die das vielfältige Verhalten ordnen, durch das sie vermittelt werden“ (Heider 1977, S.45).

Der soziale Wahrnehmungsakt kann aufgrund der dargestellten theoretischen Ansätze als interagierender Prozess beschrieben werden. Die Interaktion besteht

aus der Wahrnehmung sozialer Handlungen und der Nutzung subjektiver psychologischer Konzepte. Die intraindividuellen Konzepte wirken sich auf die Analyse und die Folgerungen sozialer Wahrnehmungen aus. Psychologischen Konzepte beinhalten subjektive Bedeutungen und sind nicht einfach Reizmuster. Vitouch beschreibt den Einfluss von Ordnungsprozessen auf die Wahrnehmung. „Die auf höherem Niveau der Informationsverarbeitung vorhandenen Ordnungen (Begriffe, Vorstellungen oder Einstellungen) sind die Resultate von Generalisationsprozessen für unterschiedliche kognitive Elementarinhalte“ (Vitouch 1996, S.161).

Lilli und Frey implizieren ebenfalls in die Betrachtung moderner sozialer Wahrnehmung, dass eine Wahrnehmungssituation nicht zufällig oder beliebig abläuft und dass sich soziale Wahrnehmung auch auf Festigung oder Veränderung einer angewandten Hypothese auswirkt. Wenn sich Wahrnehmungsvorgänge im Lebenslauf wiederholen, werden bewährte Hypothesen gefestigt und formen sich zu einem Meinungssystem. Daraus entstehen „Wissensvorräte oder soziale Repräsentationen, die sowohl inhaltlich - interpretative Momente als auch Strategien enthalten, wie Wahrnehmungsaufgaben gelöst beziehungsweise Stimuli integriert werden können“ (Lilli; Frey; in: Frey; Irle 1993, S.53).

Ein Wahrnehmungsprozess ist durch eine Vermutung, die eine subjektive Erwartung beinhaltet, vorbereitet. Eingehende Reizinformationen und Vermutungen werden kontinuierlich in Beziehung gesetzt. Das subjektive Erleben der Umwelt entspricht demzufolge der individuellen Interpretation, die aus diesem „In Beziehung setzen“ entwickelt wird. Dieses „In Bezug setzen“ ist von unterschiedlicher Dauer. Heider unterscheidet bei der Dauer der Wahrnehmung zwischen der Wahrnehmung von Dingen und Räumen und der Wahrnehmung von Personen. Die soziale Wahrnehmung von Personen dauert länger (vgl. Heider 1977, S.53f), dies entspricht der These des Abgleichens von bestehenden und wahrgenommenen Reizinformationen.

2.1.2. Antizipationen im Wahrnehmungsprozess

Für die Erkenntnis aus einem stattgefundenen Wahrnehmungsprozess sozialer Informationen sind neben den kognitiv verarbeiteten Reizkonfigurationen

individuelle implizite Theorien determinierend. Der Wahrnehmungsprozess wird, wie bereits angeführt, durch persönliche Erwartungen antizipiert. Implizite Theorien beschreiben die Zuordnung von Eigenschaften aufgrund der Wechselbeziehung von Charakterzügen oder Eigenschaften in der menschlichen Wahrnehmung. Die wahrgenommene Verbindung wird für zukünftige Vorhersagen genützt. Personen haben implizite Vorstellungen über Wesensmerkmale von Menschen und deren motivationalen Verhaltensweisen, das heißt durch die Kenntnis einer personellen Disposition wird gleichzeitig auf eine andere geschlossen und somit bereits ein Urteil impliziert. Diese impliziten Urteile beruhen auf fragmentarischen, skizzenhaften Informationen, die Assoziationen widerspiegeln und somit über subjektive persönliche Konstrukte der Beurteilenden Auskunft geben.

Kelley postulierte die „Theorie persönlicher Konstrukte“. Er geht wie Heider davon aus, dass Menschen als „naive“ Wissenschaftler danach streben subjektive Hypothesen zu überprüfen, um damit Ereignisse zu antizipieren (vgl. Weiner 1994, S.340). Urteile, welche sich aus generierten Hypothesen ableiten lassen, bestimmen die Bewertung einer Person. Mit Hilfe einer distalen Reizinformation wird eine Hypothese geprüft. Wenn die wahrgenommene Reizinformation mit der subjektiven Vermutung kongruent ist, wird die aufgestellte Hypothese als verifiziert angenommen. Bei ähnlichen Reizinformationen, die danach einlangen, wird die gebildete Hypothese wieder aktualisiert. Im Falle mehrerer Verifizierungen werden Hypothesen generalisiert. Hypothesen, die mehrmals von der beobachtenden Person als bestätigt aufgenommen wurden, weisen einen hohen Stärkegrad auf. Gefestigte Hypothesen benötigen nur wenige adäquate Einheiten von Reizen, um wieder als bestätigt angenommen zu werden, sie dominieren den Wahrnehmungsprozess.

Umso konkreter die Hypothesen, desto plausibler erscheinen sie Urteilenden und desto stärker können sie eine Beurteilung beeinflussen. Nur divergierende Erfahrungen lösen eine gründliche Prüfung persönlich antizipierter Hypothesen aus. Antizipationen, die mehrmals bestätigt erlebt werden, existieren somit bis zum Eintreffen inkonsistenter Reizerfahrungen und werden erst nach eingehender Prüfung revidiert. Wenn Reizerfahrungen vielfältig sind, besteht häufiger die Möglichkeit, dass generalisierte Hypothesen aufgrund eingehender Prüfung falsifiziert werden. Andersartige Erfahrungen, welche nicht den gespeicherten Mustern entsprechen, irritieren und lösen Überprüfungsprozesse aus. Je häufiger

solche Revidierungsprozesse ablaufen, desto abwechslungsreicher werden die gespeicherten Antizipationen gestaltet sein beziehungsweise desto lebendiger wird die Bildung „persönlicher Konstrukte“ nach Kelley ablaufen.

Nach Lilly und Frey bestimmen in der „Hypothesentheorie der Wahrnehmung“ die folgenden Aspekte die Stärke von Hypothesen, die zur Beurteilung von Reizinformationen im Wahrnehmungsprozess herangezogen werden: die Quantität verifizierter Wiederholungen sowie auch die in der Erinnerung verankerte Intensität der Häufigkeit, der mentale Vorrat an verfügbaren Hypothesen für eine Situation und motivationale, kognitive und soziale Einflüsse (vgl. Lilly; Frey; in: Frey; Irle 1993, S.64). Hypothesen, die im Laufe der Sozialisation entwickelt werden, sind unterschiedlich stark verfestigt. Im Laufe der persönlichen Entwicklung werden spezifische Reizinformationen in verschiedenen starker Intensität wahrgenommen. Entsprechend des jeweiligen Lebensabschnitts werden Reizinformationen unterschiedlich betont wahrgenommen. In jedem Lebensabschnitt erlangen andere Reizinformationen aufgrund der Altersstruktur entsprechende Priorität, welche zur Bildung generalisierender Hypothesen herangezogen werden. Auch die jeweilige dominante Lebenswelt hat Einfluss auf die Bereitstellung unterschiedlicher Erfahrungen, welche sich auf die Entwicklung subjektiver Hypothesen auswirken. Beobachtende formulieren laut „Hypothesentheorie der Wahrnehmung“ nach Lilly und Frey konkret ihre Erwartungen bezüglich einer Wahrnehmung mit angenommenen Hypothesen. Hypothesen beinhalten Unsicherheiten, die im kognitiven Gefüge repräsentiert sind. Das intraindividuelle Gefüge bestimmt die Komplexität mental vorhandener Hypothesen und somit die selektive Aufnahme von Reizinformationen. Auch die Umformung bestehender Hypothesen in neue wird von der Leistungsfähigkeit des vorhandenen kognitiven Netzwerks abhängig sein. Die Festigung neuer Hypothesen wird von der Abstrahierungsfähigkeit des kognitiven Systems aber auch von sozialen und motivationalen Erwartungseinflüssen abhängen.

Trotz der existierenden Fehler-anfälligkeit von Hypothesen werden die daraus formulierten konkreten Erwartungen an eine wahrgenommene Reizinformation gespeichert und in der Kognition zu sogenannten Schemata geformt. Auch kognitive Schemata sind von Unsicherheiten beeinflusst, sie determinieren jedoch den Gedächtnisprozess und in Folge die kausale Beurteilung.

2.1.3. Schemaorientierung im Wahrnehmungsprozess

Der Begriff Schema geht unter anderem auf die Forschungen des britischen Psychologen Frederic C. Bartletts (1932) zurück. Bartlett postulierte, dass Menschen in ihrer Gedächtnisleistung über die passive Aufnahme eines daten-gesteuerten Wahrnehmungsprozesses hinaus auch aktive Vernetzungen durchführen (vgl. Schwarz; in: Frey; Irle 1998, S. 272f). Diese konstruktivistische Sichtweise inkludiert, dass Menschen neue Reize mit bereits gespeichertem Datenmaterial verknüpfen und somit die Fähigkeit der Assoziation nützen. Aus vorangegangenen Wahrnehmungsakten werden individuelle Lernvorgänge gestaltet, welche durch bestätigte Koinzidenzen errechnet werden (vgl. Watzlawick 2004, S.72) und für weitere Wahrnehmungsakte zur Verfügung stehen.

Schemata bilden kognitive Klischees, sie fungieren als systematisches Ordnungsregister und beeinflussen die wichtigsten Aspekte im Wahrnehmungsprozess. Zu diesen Aspekten zählen die Suche nach Information sowie die Selektion aus dem Angebot an informierenden Reizen. Auch die mentale Speicherung und die Reproduktion der Gedächtnisinhalte werden von vorhandenen Schemata beeinflusst.

Für die Bildung und Aktivierung von Schemata sind Reize entscheidend, die aus ihrem vorhandenen Kontext durch auffällige Merkmale heraustreten. Die Wahrnehmung eines Reizes ist abhängig von seiner Salienz, die sich auf die Aufmerksamkeit auswirkt und den Reiz ins Bewusstsein gelangen lässt. Aktivierte Reizverarbeitungsprozesse werden determiniert durch die Intensität des Reizes. In einem „bottom-up“ orientierten Verarbeitungsprozess werden markante Datenträger aus dem Kontext heraustreten und für den weiteren Verarbeitungsprozess, in dem Schemata aktiviert oder gebildet werden, bestimmend sein. In Verarbeitungsprozessen, welche einer Intuition folgen, die auf bereits vorhandenes Vorwissen aufbaut und kontextorientiert Sinnzusammenhänge filtert, werden Merkmale entsprechend dieser Ziele als salient eingestuft. Informationsverarbeitung, welche gespeicherte Schemata nutzt, verläuft „top-down“ orientiert. Bei automatischen Verarbeitungsprozessen wird auf vergleichende mentale Tätigkeiten verzichtet, zur raschen Reizverarbeitung wird von einem vorhandenen Schema ausgegangen. Schemata sind in ihrer Ent-

stehung und Aktivierung somit von bevorzugten Reizverarbeitungsstrategien im Wahrnehmungsprozess abhängig.

Mit Hilfe von Schemata haben Personen die Möglichkeit aufgrund individueller Ordnungskriterien soziales Wissen zu organisieren. Konkret gespeicherte Ereignisse werden abstrahiert und formieren sich zu einem mental repräsentierten allgemeinen Strukturierungsskelett, welches mit aktuellen Daten aufgefüllt werden kann. In dieses Strukturierungsskelett passt nicht jede mögliche neue Information. Ein Netzwerk, welches durch die Strukturierung vorgegeben ist, erfordert konsistente temporäre, lokale oder kausale Beziehungen zwischen den Reizinformationen. So kann eine Koordination der neuen Informationsdaten stattfinden, welche dazu dient, neue Reizwahrnehmungen in das Strukturierungsskelett einzufügen. Datenmaterial, welches den Anforderungen entspricht, ist schemakonsistent. Es kann mit dem abrufbaren Schema assoziiert und in die kognitiven Strukturen eingeordnet werden. Sowohl Daten bezüglich Personen wie auch Daten, die sich auf gespeicherte Ereignisse beziehen, werden mit Hilfe von Schemata gedanklich strukturiert. Schemageleitete Informationsverarbeitung wahrgenommener Reize veranschaulicht individuelle Prioritäten im mentalen Strukturierungsskelett. Eingehende Information wird mit Hilfe gespeicherter Schemata kategorisiert und eingeordnet. Eventuell fehlende Daten werden entsprechend der bereits vorhandenen Schemata ergänzt und vervollständigen aufgrund intuitiver Antizipation den Wahrnehmungsprozess. Informationen, die unpassend erscheinen, sind somit schemainkonsistent und werden entweder selektiert oder an vorhandene Schemata angepasst.

„Unter einem Schema versteht man das Wissen eines Menschen über ein bestimmtes Objekt, ein Ereignis oder eine Handlung“ (Herkner 2004, S.168). Schemata werden somit nach Bereichen aus unterschiedlichsten Daten zusammengesetzt. Sie ordnen formale und soziale Kenntnisse und leiten den Wahrnehmungsprozess dahingehend, dass konsistente Reizinformationen beliebter aufgenommen werden und inkonsistente Informationen nach Bedarf und Möglichkeit ausgegliedert oder moduliert werden. „Kausale Schemata“ (Kelley 1972; in: Herkner 2001, S.288) beinhalten kognitive Konzepte, die im Alltag notwendig sind, um rasch analysieren und reagieren zu können. Sie entsprechen „abstrakten Wissensbeständen..., die man als Denkregeln bezeichnen könnte...“ (Schwarz in: Frey; Irle 1998, S.277). Für unterschiedlichste Situationen bieten „kausale Schemata“ Möglichkeiten, entsprechend zu reagieren und sich adäquat

zu verhalten. Urteile abzugeben, wenn nur eine eingeschränkte Anzahl von Informationen zur Verfügung steht, erfordert die Aktivierung „kausaler Schemata“. Durch das Aufrufen des mental vorhandenen allgemeinen Wissens, ist es möglich, fehlende Informationsreize durch Antizipation zu ergänzen beziehungsweise die vorhandenen Informationen in ein Schema zu integrieren. Aufgrund des aktivierten Schemas werden gespeicherte Erwartungen ausgelöst, welche zur Ergänzung fehlender Information genutzt werden. Entsprechend den Erwartungen werden die vorhandenen Umweltreize kausal beurteilt.

Ereignisse werden von Individuen nach gesellschaftlich definierten Normen eingereiht, es entstehen individuelle mentale Drehbücher. Diese „Skripts“ (nach Schank, Abelson 1977; in: Herkner 2004, S.170) über Ereignisarten werden in einem sozialen Kontext im Rahmen der Sozialisation entwickelt und verfestigt, sie dienen ebenfalls der kognitiven Entlastung, um effizient und adäquat zu handeln.

Schemata über Personen repräsentieren im mentalen Gefüge gespeicherte Strukturierungsskelette über verschiedene Menschentypen. Personen werden entsprechend ihrer salienten Merkmale identifiziert und intraindividuell mental klassifiziert. Informationen bezüglich der Personenschemata sind im Vergleich zu Ereignisschemata nicht genau strukturiert und entsprechen nur aneinander gereihten Attributen (vgl. Schwarz in: Frey; Irlé 1998, S.276). Schemata über Personentypen helfen, das Wissen über soziale Rollen und den entsprechenden Habitus im subjektiven Informationsnetzwerk rasch einzuordnen. Für die Verarbeitung von Informationen, die sich auf Person beziehen, bedeutet eine schemageleitete Informationsverarbeitung, dass entsprechend der antizipierten Eigenschaften die Person einem bestimmten Schema zugeordnet wird.

Aktivierte „kausale Schemata“ stehen für rasche Analysen über nachvollziehbare mögliche Ursachen zur Verfügung, sie beeinflussen die Meinungsbildung und wirken sich auch auf das Verhalten aus. Ursachenzuschreibungen, die eine Person sofort ohne Reflexion tätigt, werden durch gespeicherte Schemata ermöglicht. Nach Kelley (1972) stehen für außergewöhnliche, extreme Ereignisse Schemata „multipler notwendiger Ursachen“ zur Verfügung, welche mehrere Ursachen addieren. Für typische Ereignisse werden Schemata „multipler hinreichender Ursachen“ aktiv, wo Ursachen ausschließend wirken. „Die besondere Bedeutung kausaler Schemata besteht einmal darin, dass sie es dem Individuum ermöglichen, bestimmte Wirkungen aus der Kenntnis der An- und

Abwesenheit bestimmter Ursachen vorherzusagen“ (Weiner 1994, S.229). Personen können bei der Verwendung des Schemas „multipler hinreichender Ursachen“, das Ausmaß einer Ursachenwirkung unterschätzen. So kann in einem Machtgefälle zwischen Personen das erwünschte Verhalten häufig dem externen Faktor Kontrolle zugeschrieben werden und verfälscht somit die Zuschreibung des Faktors für internes Verhaltensinteresse (vgl. Weiner 1994, S.230).

Schemata weisen hohe Resistenz auf gegen Änderungen, die Überprüfung von Urteilsobjekten scheint oft nicht notwendig, solange sich das Schema als funktionierend erweist (vgl. Lilli 1975, S.36). Schemawidrige Erfahrungen aufgrund distaler Reizinformationen, die nicht in ein repräsentiertes Schema zu adaptieren sind, tritt der unbewusste Prozess der Schemaaktivierung in die Bewusstseinsebene ein, dies ermöglicht eine Reflexion über die Inkongruenz. Der unbewusste Prozess wird zumindest zu einem teilweisen aktiven und bewussten Prozess der Kausalsuche und kann zu einer Veränderung des bestehenden Schemas führen. Es erfolgen kausale Analysen, die ein Minimum an Aufmerksamkeit erfordern, sie gehören deshalb bereits zu höheren mentalen Prozessen, die aktiv werden, wenn Erklärungen benötigt werden. Diese Repräsentanz auf der Ebene des Bewusstseins ist bei automatisierten Aktivitäten, welche Schemata nutzen, nicht vorhanden. Automatisierte Gehirntätigkeiten wie die Ergänzung oder Einordnung von Daten mittels Schemata treten nicht in die Bewusstseinsebene. Die Nutzung mentaler Schemata unterliegt keiner bewussten Kontrolle, die Verarbeitung erfolgt schnell und effizient, aber nicht elaboriert.

Informationen, die nicht zu vorhandenen Schemata passen, können den restringierten unbewussten Vorgang der Schemanutzung in einen zumindest teilweise bewussten mentalen Vorgang provozieren. Der bewusste mentale Vorgang ist erforderlich, weil die Vorhersagbarkeit der gespeicherten Schemata nicht mehr gegeben ist und somit eine dissonante Kontrollerfahrung die Person irritiert. Die Irritation aktiviert die Kontrollmotivation nach Vorhersagbarkeit und die Person reflektiert über die unpassenden Reizinformationen. „Wenn eine Person das Ziel verfolgt, sich ein genaues Urteil zu bilden, wird der Einfluss schemageleiteter Erwartungen schwächer (vgl. Neuberg 1989; in: Herkner 2004, S.304). Mit jeder schemainkonsistenten Information wird der Einfluss auf die Urteilsbildung geringer.

Bewusste Urteilsprozesse können implizite Antizipationen verändern, sie sind gekennzeichnet durch höhere Motivation und eine umfassendere Verarbeitung. Eine höhere Motivation ist gegeben, wenn eine persönliche Priorität beziehungsweise eine erhöhte Kontrollmotivation wahrgenommen wird. Inkonsistente Informationen werden stärker berücksichtigt, wenn das Ergebnis der Urteilssuche persönlich wichtig erscheint (vgl. Herkner 2004, S.304). Eine gründliche Verarbeitung verlangt auch entsprechende Fähigkeiten, welche durch äußere oder innere Faktoren beeinflusst wird. Intrinsische Faktoren, welche die kognitive Fähigkeit der Informationsverarbeitung determinieren, hängen nicht nur von der Fähigkeit der Person ab, sondern auch vom Wissen über das Einstellungsobjekt. Extrinsische Faktoren können die Konzentration durch Ablenkung vermindern.

2.1.4. Neuronale Aspekte der Bildung von Schemata

Schemata sind im Gehirn als verbale oder bildlich-abstrakte Propositionen verankert und werden durch assoziative Verbindungen im Gehirn netzwerkartig verschaltet. Erfahrungen beeinflussen die Struktur des Nervensystems im limbischen System des Gehirns. „Limbische Strukturen sind an der Steuerung aller Verhaltens- und Denkprozesse integral beteiligt... Der Hippokampus bildet mit den ihn umgebenden kortikalen und subkortikalen Strukturen ein ausgedehntes System zur dynamischen assoziativen Verknüpfung von Erlebnisinhalten“ (Birbaumer 2003, S.466f).

Sensorische und motorische Reizeinflüsse aus der Umwelt werden von den Sinnesorganen an das Zentralnervensystem weitergegeben, stimulieren die Zellen im Gehirnareal und führen unter anderem zu einer Vermehrung der Synapsen in den spezifischen Regionen. Für jeden Sinneseindruck entstehen bezeichnende Erregungsmuster, die von den sensorischen Arealen in die assoziativen Rindenareale weitergeleitet werden. Bei der Enkodierung von Information, wenn ankommende und gespeicherte Inhalte verglichen werden und beim kontextuellen Lernen ist der Hippokampus zentral beteiligt (vgl. Birbaumer 2003, S.467).

Gleichzeitig aktivierte Synapsen verbinden Nervennetze stärker, dort kann sich ein „reverberatorischer Kreisverband“ (Birbaumer 2003, S.583) bilden, in dem ein „Engramm“(a.a.O., S.583) gespeichert wird. Die synaptische Effizienz wird durch

Bahnung gesteigert. Bahnungen sind das Ergebnis von häufigen Wiederholungen, sie bestimmen alle Lernprozesse. Assoziative Verbindungen in den Rindenarealen, die bereits häufig aktiviert wurden und aus daraus hervorgegangenen und konsolidierten Nervenzellverschaltungen bestehen, sind dementsprechend stärker.

Nach Stabilisierung einer Verbindung, genügt ein Teilaspekt, um ein ganzes Zellensemble zu aktivieren. Eine Zelle kann mit unterschiedlichen Zellgruppen verschaltet sein, dadurch ergibt sich eine unendliche Kombinationsmöglichkeit funktionaler Verknüpfungen, welche die Vielfalt des subjektiven Erlebens möglich machen (vgl. Birbaumer 2003, S. 583ff). Die Synapsen bilden ein charakteristisches „Geflimmer“, welches das Wahrgenommene repräsentiert. Eine „nutzungsabhängige Stabilisierung synaptischer Netzwerke“ (Hüther 2006, S.70) entsteht im menschlichen Gehirn. Reize, die häufig dargeboten werden, sind in stark gebahnten Zellnetzwerken abrufbar und finden sich rasch im Vordergrund des Bewusstseins. Synaptische Verbindungen, die nicht benützt werden, lockern sich und werden dementsprechend aufgelöst. „Welcher Inhalt zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vordergrund des Bewusstseins steht, wird durch synchrone, korrelierte Aktivität in einer verteilten Population von Neuronen bestimmt“ (Birbaumer 2003, S.586). Durch die korrelierte Aktivierung der hochkomplexen synaptischen Netzwerke werden „innerer Bilder“ für das Vorstellungsvermögen und die Begriffsbildung repräsentiert. „Es geht um die Selbstbilder, um die Menschenbilder und um die Weltbilder, die wir in unseren Köpfen umhertragen und die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“ (Hüther 2006, S.9).

Im Frontallappen werden „Selbstwirksamkeitskonzepte“ ausgebildet, Aufmerksamkeitstendenzen verstärkt, Handlungspläne entwickelt und emotionale Kompetenzen aufgebaut, auch die Konsequenzen von Handlungen werden dort abgeschätzt (vgl. Hüther 2006, S.70).

„Bilder im Kopf sind abhängig von Kultur, Gesellschaft und sozialer Gruppierung, in die das Individuum eingebettet ist“ (Vitouch 1993, S.93). Das Umfeld bietet dem Individuum Reize, welche die synaptischen Verschaltungsmuster im Gehirn aktiviert, die so entstandenen Erregungsmuster breiten sich auf andere Bereiche aus und haben als gespeicherte innere Muster auf Denken, Handeln und Fühlen

des Individuums Auswirkungen. Die Person nutzt die gespeicherten Muster zur Orientierung.

In der Molekularbiologie gibt es bereits zahlreiche Belege dafür, zum Beispiel postuliert von Eric Kandel (2006), dass neue Erfahrungen einer Person auch Einfluss auf die Genexpression haben, dadurch ist die Plastizität und Lernfähigkeit des Gehirns ein Leben lang gegeben. Die Veränderung der Genexpression ist abhängig von Erkenntnissen. Im Laufe der Sozialisation in jugendlichen Entwicklungsstadien bis zur Adoleszenz ist die Lernfähigkeit besonders modulierbar. In diesen Entwicklungsstadien festigen sich Standpunkte für spätere Orientierungen, aufgrund zahlreicher variierender Erfahrungen durch unterschiedliche Bezugspersonen, können verschiedene Bahnungen gefestigt werden.

2.1.5. Kategorien - Ordnungssysteme im Wahrnehmungsprozess

„Eine Kategorie bezeichnet jene Klasse von Objekten beziehungsweise Ereignissen, die durch gleiches Verhalten in Bezug auf unterscheidbare Objekte oder Ereignisse gebildet wird“ (Vitouch 1996, S.169). Attribute, welche assoziative Ähnlichkeiten aufweisen, werden in Kategorien klassenweise abgespeichert. Mit Hilfe von Kategorien werden Schemata systematisch geordnet, die gespeicherten Kategorien sind durch Assoziationen abrufbar. So entsteht ein mentales Netzwerk der Bewertungen. Sowohl bei Merkmalen wie auch bei Kategorien sind positive wie auch negative Bewertungen in der Assoziation integriert (vgl. Herkner 2004, S.306). Dieses Netzwerk dient einer raschen subjektiven Gesamteinschätzung wahrgenommener Dispositionen, um entsprechend schnell Urteile zu bilden. Diese internen Repräsentationen werden auch genutzt, um adäquate Verhaltensweisen in einer Wahrnehmungssituation herauszubilden.

Dispositionen und Verhaltensweisen, die im Rahmen von Beobachtungen gespeichert werden konnten, werden in unterschiedlicher Intensität gespeichert. Auffällige oder schemainkonsistente Handlungen werden später leichter erinnert. Genauso verhält es sich bei Handlungen, welche die Ziele des Wahrnehmenden fördern, sie werden besser gespeichert (vgl. Herkner 2004, S.308). Die Wahrscheinlichkeit des Zugriffs auf gespeicherte Kategorisierungstypen der

Wahrnehmung ist determiniert durch subjektive Einstellungen. Subjektive Einstellungen beeinflussen Urteile über Bedeutung und Häufigkeit von Verhaltenstypen und sind in besonderem Maße von gerade aktivierten Dispositionsmustern abhängig. Dies entspricht einer „Verfügbarkeits-Heuristik“ (Tversky / Kahneman 1982; in: Frindte, S.84), die besagt, dass leicht zugängliche Informationen, die im Gedächtnis schnell abrufbar sind, stärker berücksichtigt werden. Aktuell aktivierte Kategorien sind präsent und dementsprechend einfacher zugänglich, somit beeinflussen sie subjektive Einstellungen stärker als Kategorien, die im mentalen Assoziationsnetzwerk nur selten aktiviert werden. Die „Heuristik der Verankerung“ (Tversky/Kahneman 1982; in: Frindte S.85) postuliert, dass sich Personen bevorzugt an einer bereits vorgegebenen Information orientieren. Hinweise auf eine Bewertungsrichtung dienen einer raschen Kategorisierung und führen dazu, eine kognitive Auseinandersetzung als nicht notwendig zu erachten, wenn die vorgegebene Information auch in vorhandene Schemata passt.

Einen zusätzlichen Aspekt eine bestimmte Kategorie zu aktivieren, bietet die intrinsische Motivation einer Person. Die Motivation der Einordnung in das individuelle Ordnungsschema ist abhängig von der subjektiven Bedeutung, welche von der beurteilenden Person der Disposition verliehen wird. Wahrgenommene Merkmale einer Person oder Situation, welche subjektiv als wichtig empfunden werden, steigern die intrinsische Motivation, diese einzuordnen. Dispositionen, die subjektiv als unwesentlich beurteilt werden, werden keinen hohen Motivationsgrad für die Einordnung erzielen.

2.1.6. Inferenzprozess der Wahrnehmung

„Inferenz liegt bei der Wahrnehmung insofern vor, als man über die tatsächlich gegebene Information hinausgeht und sozusagen unbewusst Schlüsse auf weitere, nicht beobachtbare oder noch nicht beobachtete Eigenschaften des Wahrnehmungsobjektes zieht“ (Herkner 2004, S.277). Inferenzprozesse sind determiniert durch verinnerlichte mentale Repräsentationen, welche ein theoretisches Wissen ausdrücken, das vorhanden ist, ohne es explizit ausdrücken zu können. Neuweg (2005) charakterisiert „implizites Wissen“ durch intuitive Aspekte, dieses Wissen ist auf der automatisierten Bewusstseinsebene vorhanden. Für diese Art von Wissen existieren keine Gesetzmäßigkeiten, es wird modellhaft durch Erfahrung erworben.

Implizite Annahmen stehen jeder Person aufgrund bereits erworbener Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen zur Verfügung. Sie sind das Ergebnis von bereits getätigten kausalen Urteilsbildungen und Lernprozessen im Rahmen der sozialen Ontogenese. Mit Hilfe der impliziten Kenntnisse werden Beurteilungen vorgenommen, von wahrgenommenen Dispositionen wird auf weitere Eigenschaften geschlossen. Nach Rosenberg bestehen implizite Persönlichkeitstheorien aus vier Teilschemata: je einem Schema für sozial gute beziehungsweise schlechte, intellektuell gute beziehungsweise schlechte Menschen (vgl. Herkner 2004, S.304). Personen, bei denen Merkmale wahrgenommen werden, welche für Beobachtende in der Mitte einer Kategorienklasse liegen, weisen „typische“ Wesensmerkmale und Charakterzüge auf, sie sind im Rahmen der impliziten Personenkategorien als „Prototypen“ repräsentativ und leicht einzuordnen. Ihr Verhalten scheint vorhersehbar zu sein, sie entsprechen dem individuellen Kontrollbedürfnis und den intraindividuellen Hypothesen über soziale Information. Aufgrund beobachteter Merkmale kann bei der Personenwahrnehmung assoziativ auf Wesenszüge geschlossen werden. Gespeicherte Schemata helfen bei der Kategorisierung, welche implizit Schlussfolgerungen zur Klassifizierung nützt.

Jones und Davis (1965; in: Herkner, S. 281ff) beschreiben in der „Theorie der korrespondierenden Inferenzen“ die beeinflussenden Selektionsmechanismen bei der Wahrnehmung von Verhalten, das auf personale Dispositionen schließen lässt. Beobachtetes Verhalten, das mit Eigenschaften einer Person assoziiert wird, liegt tendenziell vor, wenn eine Person ein Verhalten ohne äußeren Druck wählen konnte. Freiwilliges Verhalten lässt auf Einstellungen, Merkmale und Prioritäten einer Person schließen. Wenn dieses Verhalten eventuell negative Folgen aufweist, kann daraus auch auf persönliche Dispositionen geschlossen werden.

Die Beurteilung eines Verhaltens ist abhängig von der Reihenfolge eingehender Informationen. Im Inferenzprozess werden Informationen entsprechend dem „Positions- und Kontexteffekt“ genutzt (vgl. Herkner 2004, S.235). Der „Positionseffekt“ bezieht sich auf die zeitliche Verfügbarkeit von Merkmalen. Informationen über Merkmale, welche zuerst zur Verfügung stehen, werden entsprechend dem „primacy effect“ (a.a.O., S.235) aufmerksamer wahrgenommen und beeinflussen somit die Beurteilung stärker. Wenn zwischen zwei Informationen eine Intervention stattfindet oder ein größerer zeitlicher Abstand liegt, kann es auch zu einem

„recency effect“ (a.a.O., S.235) kommen, welcher die ältere Information verblasen lässt und die Endinformation betont. Durch die Einbindung der Merkmalsumgebung kann auch der Kontext eine Bewertung beeinflussen. Informationen über Merkmale können aufgrund des situativen oder sozialen Kontexts unterschiedlich bewertet werden. Die Einbettung einer Information in einen kontextuellen Rahmen bestimmt die Klassifikation im mentalen Ordnungssystem. Eine Information über negative Merkmale beeinflusst die Beurteilung in diese Richtung tendenziell stärker, weil nach Wänke (1994) die Urteilsrichtung bei Vergleichsurteilen auf beschreibenden Merkmalen einer Person oder eines Objekts basiert. Auch Konsequenzen des Verhaltens, die Beobachtende betreffen, fließen in die Beurteilung ein, dabei wird besonders der Abwechslung von positiven und negativen Reizen besonders hervorgehoben, das heißt ein negativer Reiz wirkt besonders intensiv nach mehreren positiven Reizen und umgekehrt.

„Vitouch (1993) definiert „inferential beliefs“ als eine Beobachtung und dann Schlüsse daraus ziehen, in welche „Nicht-Beobachtetes“ einfließt und die von bisherigen Erfahrungen beeinflusst werden“ (Vitouch 1996, S.97). Folglich determinieren neben wahrgenommenen Merkmalen nicht nur inferentielle Eigenschaften, auf die implizit geschlossen wird, sondern auch Erfahrungen der Beobachtenden fließen in die Beurteilung ein und determinieren das Urteil. Auch Böhm (1994) konnte in ihrer Untersuchung zur Struktur des kausalen Denkens die folgende Grundannahme bestätigen: „Vorkonzeptionen restringieren die Art kausaler Inferenzen und den Typ gesuchter Informationen“ (Böhm 1994, S.69).

Kategorisierungstypen, die in impliziten Persönlichkeitskonstrukten gespeichert sind, helfen Personen eingegangene Informationen im mentalen Assoziationsnetzwerk einzuordnen. „Es werden Wissensstrukturen aktiviert, die kausales Wissen über das Zustandekommen dieser Verhaltenskategorie enthalten, dieses Wissen stellt Hypothesen über mögliche Ursachen bereit, diese Hypothesen werden als Erklärungen über mögliche Ursachen herangezogen, wenn keine weiteren Informationen bereitstehen. Welche Hypothesen über mögliche Ursachen generiert werden, hängt von der Art des zu erklärenden Verhaltens ab. Bestimmte Typen des Verhaltens lassen nur bestimmte Erklärungen zu“ (Böhm 1994, S.69). Aus der Nutzung gespeicherter Kategorien und verfügbarer Prototypen, können Generalisierungen abgeleitet werden, welche zu stereotypen Urteilen führen.

2.1.7. Kategorisierende Stereotype und Vorurteile

Stereotypen entsprechen nach Rotter (1962; in: Frey; Irle 1997, S.225f) „generalisierten Erwartungen“, die eine Gruppe mit bestimmten Attributen akzentuiert definieren. Generalisierungen werden aufgrund verstärkter Schemata, die häufig zur Bildung von Kategorien aktiviert werden, entwickelt. Schemata werden aufgrund neuer Reizerfahrungen ergänzt und dienen der vorauseilenden Beurteilung im Inferenzprozess. „Die Übernahme von stereotypen Anschauungsformen lässt sich experimentell am besten durch die Beobachtung von Inferenzprozessen überprüfen. Unter Inferenz versteht man die Tendenz – über die tatsächlich gegebene Information hinausgehend – Schlüsse auf weitere, nicht beobachtete Eigenschaften des Wahrnehmungsobjektes zu ziehen.“ (Vitouch 1993, S.118). Stereotypen sind eng verknüpft mit den von Singer (1990) postulierten „konstruierenden Bildern der Wahrnehmung“. Bilder im mentalen Gefüge entsprechen der Konkretisierung allgemeiner Schemata, die häufig inferentiell ergänzt wurden und somit im Ordnungssystem kategorisierend angewendet werden, um rasche Urteile abzugeben. Ergänzungen im Inferenzprozess werden besonders häufig angewendet, wenn Verstärker dafür wahrgenommen werden.

Die Bedingungen für die Aktivierung präsenter Merkmale wurden bei der Beschreibung der Inferenz im Wahrnehmungsprozess bereits erläutert (vgl. S.27f). Um Bewertungen noch zu beschleunigen, kann die Repräsentation gespeicherter Schemata in kanalisierter Form genutzt werden. Eventuell auftretende inkonsistente Informationen werden ignoriert und die Aufmerksamkeit wird auf besonders markante Merkmale gelenkt, fehlende Informationen werden mit Hilfe von Prototypen ergänzt. Diese Form der Bewertung entspricht der Nutzung von Stereotypen. „Stereotype sind Einstellungen, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte Klassen von Informationen beschränken“ (Lilli; Frey; in: Frey; Irle 1993, S.69). Sie können helfen, vielfältige Merkmale zu systematisieren, um zu einfacheren Kategorien der Orientierung zu gelangen, „als Anpassungssysteme dienen Stereotype der Festigung sozialer Konfigurationen“ (vgl. Vitouch 1993, S.93), die Beurteilung von Informationen wird dadurch erleichtert. Kategorien, die für eine stereotype Beurteilung gebildet werden, dienen als Schablonen. Schablonen beinhalten undifferenziert Prototypen der Merkmale, die mit ähnlichem Verhalten assoziiert werden. Aus den zur Verfügung stehenden Schablonen werden Stereotype organisiert.

Stereotype können benötigt werden, wenn Homogenität gesucht wird, um dissonante Erfahrungen zu reduzieren. Bewertungen werden aufgrund vorhandener Schablonen abgegeben, damit werden sie simplifiziert. Aufgrund der einfacheren Struktur entsprechen diese Urteile den Anforderungen der Homogenität. Die Erfahrung, dass die eigenen Urteile Konsonanz mit den Bewertungen anderer Personen aufweisen, bieten auch Möglichkeiten der Positionierung im gesellschaftlichen Umfeld. Stereotype können eine Orientierungshilfe sein, die der Differenzierung von Informationen dienen, wenn bildungsrelevante Informationen fehlen. Bei Personen, die bildungsfernen Schichten angehören, können Stereotype verstärkt wirken, wenn das Detailwissen zu bestimmten Sachlagen fehlt. Es bietet sich durch die Nutzung von Stereotypen die Möglichkeit, das individuelle Urteilsvermögen zu steigern.

Wahrnehmungseinflüsse bei der Aufnahme von Reizinformation wirken auch bei der Bildung von sozialen Kategorien. Reize, die mit subjektiven Hypothesen positiv korrelieren, werden mit höherer intrinsischer Motivation und demzufolge gesteigerter Aufmerksamkeitressource aufgenommen. Einstellungsdiskrepante Reize werden im Wahrnehmungsprozess tendenziell selektiert. Reizmerkmale werden durch spezifische Betonung ihrer jeweiligen Eigenschaften unterschieden, mittels der „sozialen Akzentuierung“ (nach Lilli 1975). „Unter Akzentuierung wird jeder motivational bedingte Schätzfehler einer wahrnehmbaren Eigenschaft verstanden“ (Lilli 1975, S.59). Motivational bedingte Schätzfehler sind nach Lilli charakteristische Einschätzungsfehler „affektgetönter Objekte“ (a.a.O., S. 59). Nach Lilli erfordern komplexe soziale Situationen eine Bündelung der Reize, um diese aufzunehmen erfolgt Reduktion. Erst durch diese mentale Aktivität der Gruppierung, werden verzweigte Situationen für Individuen überschaubar. Aufgrund einer Formierung der Reize kann ein Informationsverlust entstehen, „auf der Orientierungsdimension unterscheiden sich dann nicht mehr die einzelnen Objekte, sondern nur noch die Objektgruppen“ (Lilli 1975, S.83). Klassifikationen, die in sozialen Typisierungen angewendet werden, können somit durch verwendete subjektive Ordnungskriterien zu Urteilsverzerrungen führen. Lilli beschreibt den gesetzmäßigen Zusammenhang „diskontinuierlich, weil die Zahl unterscheidbarer Stufen auf der Orientierungsdimension geringer ist als auf der Urteilsdimension“ (Lilli 1975, S.83). Reizeigenschaften, die selektiv wahrgenommen werden, weil sie der simplifizierten Einordnung in eine Kategorie entsprechen, führen zu kanalisierten Überbewertungen, die in die Urteilsbildung

einfließen. Kategoriale Prototypen sind gekennzeichnet durch extreme Merkmale, die einer Überbewertung entsprechen. Bewertungen, die besonders betont werden, entstehen durch Verstärkung in Phasen subjektiver Lernerfahrungen. Urteile, die in der Sozialisation verstärkt werden, beeinflussen weitere Bewertungen.

Kategorisierungen im Inferenzprozess, die auf mental ergänzten Informationen beruhen, fördern Urteile, die aktiviert werden, bevor eine konkret eingegangene Information encodiert wurde. Die so entstandenen Vorurteile sind eine Weiterentwicklung des Stereotyps (vgl. Vitouch 1993, S.95). Vorurteile entstehen vor allem durch Sekundärerfahrungen, denen die unmittelbare Konfrontation fehlt. Die Beurteilung medial transportierter Informationen beruht auf Sekundärerfahrung. Vorurteile können verzerrte kognitive Einschätzungen aktivieren, die zu „selbst erfüllenden Prophezeiungen“ führen. „Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussetzung, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene ‚Richtigkeit‘ bestätigt“ (Watzlawick 2004, S.91). „Selbst erfüllende Prophezeiungen“ benötigen einen überzeugten Glauben an die Erfüllung. Die Überzeugung, dass eine Bewertung richtig ist, bewirkt aufgrund der verstärkten kognitiven Prozesse auch Handlungen in die Erwartungsrichtung, somit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Erfüllung entsprechend der erwartungsgemäßen Annahme. Die Erfüllung einer Prophezeiung rechtfertigt die stereotype Bewertung und führt zukünftig zu hoher Resistenz. Dieser Kreislauf bestärkt Personen in ihrer Urteilsbildung, wenn er nicht durch alternative Sichtweisen durchbrochen wird. Eine Änderung stereotyper Zirkularität kann nur erfolgen, wenn es gelingt, im Rahmen der Sozialisation Verständnis für „selbst erfüllende Prophezeiungen“ zu schaffen. Dies erfordert das Aufzeigen dissonanter Denkansätze und die Aufforderung, variierende Einschätzungsperspektiven wahrzunehmen. Handlungsalternativen müssen plausibel präsentiert werden, damit ein kanalisierter Kreislauf durchbrochen werden kann.

Der Einfluss einer überakzentuierten Kategorie wird durch eine homogene Betonung der Bewertung in einer sozialen Gruppe verstärkt. Stereotype festigen soziale Gefüge und dienen der Anpassung. Sie verhelfen zu einem Konzept der Abgrenzung für die Bezugsgruppe (vgl. Vitouch 1993, S.93). Soziale Normen beeinflussen eine Bewertung innerhalb einer Gruppe und führen zu

generalisierenden Aussagen, die aufgrund der wiederholten Bestärkung über hohe Resistenz verfügen.

2.1.8. Einflussnahme des sozialen Kontexts im Wahrnehmungsprozess

Differenzen in der Beurteilung einer Reizinformation ergeben sich durch variierende Merkmale der Beurteilenden oder auch durch die Wahrnehmung unterschiedlicher Kontexte. Ein Kontext wird einerseits durch Reize, die in der Umgebung der wahrgenommenen Reizinformation lokalisiert sind, determiniert. Andererseits sind auch das soziale Gefüge der Urteilsituation und die in den Wahrnehmungsprozess einfließenden subjektiven Erfahrungen mit ähnlichen Reizinformationen ausschlaggebend für die Rahmenbedingungen einer Information.

Die Einordnung der Merkmale in Kategorien erfolgt bei Stereotypen nach sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kriterien. Diese Aspekte des sozialen Kontexts determinieren die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und führen dort zu relativ homogenen Urteilen. Upmeyer (1981; in: Frey; Irle 1998, S.224f) entwickelte ein Modell, welches in der „Theorie der sozialen Urteile“ auch den sozialen Kontext berücksichtigt. Er geht davon aus, dass in einem sozialen Urteilsprozess besonders Reize mit einem „sozialen Etikett“ (a.a.O.) Aufmerksamkeit erlangen. Die Beurteilung oder Beschreibung solcher Reize korrespondiert mit den Einstellungen der Beurteiler, die in die Urteilsentscheidung einfließen. Die Aufmerksamkeit, welche die sozial etikettierten Reize auslösen, wird gesteigert, wenn die subjektiven Urteile bezüglich einer Klasse von Menschen und Objekten mit „Urteilen aus der Umwelt“ (a.a.O) inkonsistent sind, denn dann wird Dissonanz erlebt und es wird eine detaillierte Analyse angestrebt. Eine Änderung des Urteils ist nach Upmeyer „in einem sozialen Kontext von den Determinanten Erwartung, Sanktion und Korrespondenz abhängig“ (Upmeyer 1981; in: Frey; Irle 1998, S.227).

Der kognitive Prozess der Kategorisierung anderer Personen wird durch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beeinflusst, dadurch ordnen sich Menschen in die Gesellschaft ein. Für die Beschreibung individueller Kognitionen ist die Einordnung einer Person in ein soziales Gefüge wesentlich.

Eine selbstdefinierte Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beeinflusst Einstellungen und Meinungsbildung über andere Menschen. Individuen orientieren sich im sozialen Kontext der Gesellschaft an besonderen Merkmalen, die einzelnen Gruppen stereotyp zugeordnet werden.

Die sozialpsychologischen Prozesse zur Definierung von Gruppen wurden in der „Social Identity Theory“ von Tajfel (1978; in: Frey; Irle 1997, S.195f) beziehungsweise Tajfel u. Turner (1979; in: Frey; Irle 1997, S.195f) beschrieben. „Die Theorie...besteht im wesentlichen aus vier miteinander verbundenen Konzepten über psychologische Prozesse, nämlich soziale Kategorisierung, soziale Identität, sozialer Vergleich und soziale Distinktheit“ (Mummendey, in: Frey; Irle 1997, S.195). Im Prozess der kognitiven gesellschaftlichen Kategorisierung erfolgt eine Ausdifferenzierung von Gruppen anhand beobachteter Merkmalsausprägungen. Individuen fühlen sich einer sozialen Gruppe zugehörig aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Glaubensgemeinschaft oder ihres sozialen Status. Homogene Interessen, Einstellungen oder Bedingungen der Alltagswelt bieten ein hohes Potenzial für die Definition einer Gruppenzugehörigkeit und die soziale Identität.

Die spezifischen Merkmale und Gütekriterien der Gruppe werden von Individuen im sozialen Vergleich mit anderen Gruppen und deren Merkmalsausprägungen erhoben. Medien fungieren als Konstrukteure von Gemeinschaften, indem die Rezipient/inn/en in der Berichterstattung immer wieder auf Merkmale gesellschaftlicher Gruppierungen hingewiesen werden. Diese Hinweise fließen häufig in plakativer Art und Weise in mediale Darstellungen ein und können zu Polarisierungen im sozialen Vergleich führen.

Im Bestreben nach positiver Identität werden der eigenen Gruppe im sozialen Vergleich subjektiv positiv bewertete Eigenschaften zugeordnet, welche die eigene Gruppe von anderen differenzieren, damit wird „soziale Distinktheit“ (Mummendey, in: Frey; Irle 1997, S.196) zu anderen Gruppen erreicht. Wahrgenommene Eigenschaften der eigenen Gruppe werden bevorzugt „akzentuiert“ (a.a.O., S.196). Den betonten Werten der eigenen Gruppe wird ein besonderer Status zugesprochen, der kausale Urteile über die soziale Wertigkeit von Gruppen verzerren kann. „Soziale Stereotype leiten sich aus der Beschaffenheit des Beziehungsgefüges zwischen sozialen Gruppen ab“ (Mummendey, in: Frey; Irle 1997, S.198). Verzerrungen bei der Bewertung von Merkmalen einer Gruppe

verhelfen zu einer markanteren Abgrenzung zwischen den einzelnen sozialen Identitäten und zu einer kohärenten Gruppenbeziehung.

Die „Theorie der sozialen Identität“ versucht „Erklärungsansätze der ‚Social Cognition‘ – Forschung mit Erkenntnissen aus der Theorie der Intergruppenkonflikte in einem theoretischen Bezugsrahmen zu integrieren“ (Ganter 1997, S.46). Diese Theorie postuliert, dass Mitglieder der eigenen Gruppe günstiger beurteilt werden, weil Personen nach einem positiven Selbstkonzept streben, welches auf einem vorteilhaften Ergebnis im Vergleich zu relevanten anderen Gruppen, beruht. Wenn ein Vergleich erwartungsinkonsistente Ergebnisse bringt, wird die eigene Gruppe aufgewertet um positive Distinktheit zu erreichen. Die Bestätigung der eigenen Gruppe bezüglich der Bewertungen anderer Gruppen festigt negative Beurteilungen anderer Gruppen. Die Bewertung anderer Personen, die subjektiv in eine Fremdgruppe kategorisiert werden, basiert nur zu einem geringen Maß auf direkten Erfahrungen.

Beckmann und Mattenklott (in: Frey; Irle 1998, S.212f) beschreiben ein individuelles Bezugsskalenkonzept, das für die Beurteilung von Reizen von Personen angewendet wird. Individuell gespeicherte Kategorien, die als Maß auf einer kontinuierlichen Urteilsskala positioniert sind, werden bei der Beurteilung mit der internen Repräsentation des Reizes verknüpft beziehungsweise in Bezug gesetzt. Für die Beurteilung von Reizen ist somit bedeutend, wie breit die individuell zur Verfügung stehende Urteilsskala ist. Zwischen den Extremwerten einer in der jeweiligen Situation aktualisierten Bezugsskala befindet sich die „Perspektive einer Person“ (Upshaw 1962; in: Frey; Irle, S.214). „Durch die Perspektive wird der Skalenursprung festgelegt und damit die relative Position jedes Reizes auf der Skala“ (Beckmann;

Mattenklott, in: Frey; Irle 1998, S.214). Eine beurteilende Person passt nach Upshaw ein semantisches Urteilsvokabular an die subjektiv aktualisierte Skala an, zu beurteilende Reize sind in Form von Attitüden sprachlich repräsentiert. Es wird folglich der Prozess des Beurteilens in einen Akt der internen Reizrepräsentation und einen Akt der semantischen Äußerung getrennt. Für semantische Äußerungen ist charakteristisch, dass hier bereits kausale Analysen der Bewusstseinssebene aktiviert wurden, welche Aspekte einer bevorzugten Attribuierung inkludieren.

2.2. *Der Einfluss der Attribuierung auf die kausale Meinungsbildung*

Attributionsprozesse dienen Personen zur Bildung von Kausalurteilen in Wahrnehmungssituationen. Sie erfüllen im Alltagsgeschehen von Individuen eine wesentliche Aufgabe, denn sie verhelfen zur Sinnfindung in der Lebenswelt. „Attributionstheoretische Analysen interpersonalen Verhaltens gehen davon aus, dass man das Verhalten anderer nicht nur beobachtet, sondern (unter bestimmten Bedingungen) auch fragt, warum es gezeigt wird. Die Antwort auf diese Warum-Frage (die Attribution) soll dann wiederum das auf den anderen gerichtete Verhalten beeinflussen“ (Meyer; Försterling; in: Frey; Irle 1993, S.210). Attributionsprozesse nützen implizite Antizipationen, sind jedoch bereits auf der Bewusstseinsebene zu lokalisieren, dementsprechend sind sie nach Heckhausen (2006) mit Intentionen verknüpft. Es zeichnet sie im Vergleich zu automatisierten Bewusstseinsprozessen höhere Motivation und eine umfassendere Verarbeitung aus, dadurch kann auch eine kognitive Erweiterung der Vorannahmen erfolgen. Aufgrund einer intensiveren Auseinandersetzung mit Informationen im Wahrnehmungsprozess, wird der Zugang zu bestimmten repräsentierten Konzepten verstärkt. „Attributionsprozesse -...- sind häufig mit einer besonders intensiven Informationssuche (z.B. nach Konsensus-, Distinktheits- und Konsistenzinformation) im Gedächtnis verbunden. Dadurch entsteht ein starker Gedächtnisknoten mit vielen Assoziationen, dessen Inhalt leicht abrufbar ist“ (Hastie 1984; in: Herkner 2004, S.310).

Kausalurteile dienen nicht nur der Sinnfindung, sondern nützen auch dem Bestreben nach Kontrolle, um implizite Voraussagen tätigen zu können. Sie sind deshalb auch immer mit dem Aspekt der Motivation verknüpft. Höhere Motivation ist gegeben, wenn eine persönliche Wichtigkeit beziehungsweise eine erhöhte Kontrollmotivation für ein Handlungsziel wahrgenommen wird. Der motivationale Aspekt der Kontrolle wird auch verstärkt, wenn Reizinformationen im Wahrnehmungsprozess eintreffen, welche mit gespeicherten Ordnungssystemen nicht kompatibel sind. Herkner verweist hier darauf, dass inkonsistente Informationen stärker berücksichtigt werden, wenn persönliche Wichtigkeit für das Attributionsergebnis empfunden wird (vgl. Herkner 2004, S.304).

Eine gründliche Verarbeitung von Kausalität erfordert entsprechende Fähigkeiten, welche durch äußere oder innere Faktoren beeinflusst werden. Intrinsische

Faktoren, welche die kognitive Fähigkeit der kausalen Informationsverarbeitung einer Person determinieren, hängen nicht nur von der intellektuellen Fähigkeit der Person ab, sondern auch vom Informationszugang über das Einstellungsobjekt. Extrinsische Faktoren, die auf eine elaborierte Reizverarbeitung zur Kausalsuche einwirken, können die notwendige Konzentrationsleistung bei kognitiven Prozessen durch Ablenkung vermindern.

2.2.1. Klärung des Zusammenhangs der Begriffe „Kausalität“ und „Attribution“

„Kausalität, so argumentiert schon Hume 1739/40 in seinem ‚Treatise on human nature‘, ist in der Natur vielleicht gar nicht enthalten und darum wohl nicht mehr als ein ‚Bedürfnis der Seele‘. Jede metaphysische, erfahrungsjenseitige ‚Begründung‘ lehnt er ab“ (Watzlawick 2004, S.70). Entsprechend dieser philosophischen Argumentation ist Kausalität nicht direkt zu beobachten. Für die Interpretation empirischer Erkenntnisse über Kausalitätsprozesse bedeutet dies eine Einschränkung. Mit Hilfe der Empirie kann versucht werden, Merkmale für Wahrnehmungssituationen zu analysieren, die Kausalbeschreibungen auslösen können. Die unmittelbare Beobachtung eines kausalen Zusammenhangs wird nicht ermöglicht.

Böhm beschreibt generative Kausalitätskonzepte, deren Vertreter intentionale Handlungen als Denkmuster für kausale Situationen sehen. Die Orientierung am „Handlungsparadigma“ steht dann im Zentrum der theoretischen Konzepte, die in attributionstheoretischen Überlegungen integriert wurden (vgl. Hilton; Slugoski 1986, in: Böhm 1994, S.25). „Kausalaussagen sind implizit generell, das heißt sie beziehen sich auf Gesetzmäßigkeiten und regelmäßig gemeinsam auftretende Ereignisse“ (Böhm 1994, S.24). Kausalzuschreibungen im Alltag werden analysiert als Erklärungen für konkrete Ereignisse, die von der Normalität abweichen, dafür muss eine Person Kenntnisse über kausale Normen besitzen und eine der beobachteten Bedingungen muss diesem Wissen entsprechen, um als Ursache in Betracht gezogen zu werden (vgl. Böhm 1994, S.28). Das individuelle Wissen zu einer Situation oder einem Ereignis entspricht nicht einem Faktenwissen, sondern schließt auch gleichzeitig subjektive Interpretationen ein. „...Kausalerklärungen (agency explanations) sind Antworten auf die Frage, warum ein Verhalten aufgetreten ist....Die Erklärung besteht in der Nennung einer Ursache für das Verhalten...“ (Böhm 1994, S.31f).

Aus den angeführten Zitaten kann summativ geschlossen werden, dass Attributionen als kausale Schlussfolgerungen von Individuen bezeichnet werden, weil Personen für die Erstellung von Zusammenhängen normative Kausalansätze benötigen, aus denen sie individuelle kausale Ableitungen erstellen. Die individuelle Form der Kausalzuschreibungen wird von Personen benötigt, um zu generierenden Gesetzmäßigkeiten zu gelangen, die wie oben zitiert nach Hume „ein Bedürfnis der Seele“ sind. Generalisierte Konzepte der Attribution prägen den Habitus einer Person. Psychologische Variablen wie Einstellungen, Emotionen, Selbstwert, Lernparameter oder Vermeidungsverhalten werden durch Ursachenzuschreibungen beeinflusst. Ursachenzuschreibungen sind immer auch in Zusammenhang mit dem Kontrollbedürfnis zu sehen, welches entscheidend auf die kausale Meinungsfindung und Generalisierung einwirkt.

Zahlreiche Theorien beschreiben die kausale Urteilsfindung im Attributionsprozess, sie unterscheiden sich in ihren Ansätzen vorwiegend darin, ob sie die Wirkung der Umweltreize auf das kognitive System beschreiben oder ob im Zentrum ihrer Postulate das Verhalten oder Erleben steht, welches auf die Kausalsuche zurückzuführen ist.

2.2.2. Attributionstheorie versus attributionale Theorie

„Wie von Bem (1972) betont wird,..., beschreiben die Attributionstheorien vergleichsweise rationale Prozesse der Informationsverarbeitung im Alltagsdenken“ (Herkner 2001, S.285). Attributionstheoretische Ansätze sind kognitive Theorien, die sich mit kausalen Interpretationsmustern beschäftigen, welche aufgrund von wahrgenommenen Umweltreizen in konkreten Situationen entstehen.

Die „Attributionstheorie“ (nach Heider 1958) postuliert Entstehungsbedingungen von Attributionen. Mit Hilfe der Attributionstheorie werden endogene Prozesse beschrieben, welche auf einem allgemeinen Informationsmodell beruhen, wo eingehende Information von einer Person genutzt wird und auf der Grundlage vorhandener Überzeugungen und Motivationen auf Ursachen geschlossen wird. Inferenzprozesse zwischen eingehender Information und daraus folgender Attribution werden in der Attributionstheorie nach Heider beschrieben. Vorhandene

Vorkonzeptionen, die auf die Ursache eines Ereignisses zurückgeführt werden, sind von Bedeutung und werden auch im empirischen Teil dieser Arbeit bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

Attributionale Theorien beschreiben die intervenierenden Auswirkungen von Ursachenzuschreibung auf Leistung, Motivation, Emotion im Zusammenhang mit dem Kontrollbedürfnis einer Person. Gegenwärtig werden bereits unterschiedliche Arten von Attribuierung definiert, welche sich auf das Verhalten in spezifischen Situationen auswirken. Terminologien wie „Leistungsattribution“ (nach Weiner 1986) existieren nun neben „Verantwortungsattribution“ (nach Weiner 1995), „defensiver Attribution“ (nach Zuckermann 1979) und „Intergruppenattribution“ (nach Hewstone 1988). Differenzierungen der Attribuierung bestätigen die zahlreichen Forschungsfelder der Kausalkognitionen.

Den Rahmen für die theoretische Fundierung der vorliegenden Untersuchung bilden die „naive Handlungsanalyse“ nach Heider (1958), die „Theorie der korrespondierenden Inferenzen“ nach Jones/Davis (1965) und das „Kovariationsprinzip“ nach Kelley (1973). Attributionale Theorien bilden den Rahmen für die Exploration des Forschungsfeldes, in der empirischen Untersuchung werden motivationale und emotionale Auswirkungen der Kausalsuche untersucht. Den theoretischen Rahmen dafür bilden die Theorien nach Weiner (1994) und Heckhausen (2006).

2.2.3. Attributionstheorie nach Heider (1958)

Der Ursprung der Attributionstheorie geht auf die Forschungen des österreichischen Psychologen Fritz Heider (1896-1988) zurück. Er postuliert die Erforschung der Attributionsdimensionen und versucht jene Prozesse zu beschreiben, welche die Bildung alltagspsychologischer Erklärungen für Einstellungen und Verhalten begründen.

„Können“ und „Wollen“ sieht Heider als notwendige und auch hinreichende Bedingungen für eine Handlung, beide können in einer „naiven Faktorenanalyse“ in Teilelemente zerlegt werden. Die wesentlichen Faktoren des „Könnens“ bilden dispositionale oder umweltbedingte Faktoren, das „Wollen“ kann in absichtliche oder motivationale Aspekte zerlegt werden (vgl. Heider 1977, S.148f).

In seiner „naiven Handlungsanalyse“ verwendet Heider die Metapher des „naiven“ Wissenschaftlers“. Nach seiner Sicht sammeln Personen kausal relevante Informationen und bilden daraus Erwartungen für die Ursachen psychologischer Ereignisse. So können sie die soziale Umwelt auf subjektiv Weise effektiv vorhersagen und verstehen. Beobachtungen werden nicht nur wahrgenommen, sondern es wird ein Bezug auf „Invarianzen“ in der Umwelt hergestellt (vgl. Heider 1977, S.101).

Persönliche Erfahrungen werden bedeutend, wenn sie auf Motive anderer Personen zurückgeführt werden, die subjektiv wichtig erscheinen. Demzufolge werden Attributionen in der Sozialisation durch Interaktionen geprägt. Aus diesen Beobachtungen setzt sich ein Erfahrungshorizont zusammen, der sich auf zukünftiges Interpretieren auswirkt. Erwartungen werden herangebildet, die das zukünftige Meinungsbild und Handeln einer Person beeinflussen. Der Einfluss subjektiver Erwartungen auf das Handeln von Personen steht im Zentrum von Heiders Forschung.

Kausale Urteile bilden die Basis für die daraus abgeleiteten Konsequenzen und die alltäglichen Versuche von Personen, Handlungen vorherzusagen. Das Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit steht in Zusammenhang mit dem Bedürfnis, die Umwelt zu kontrollieren und dadurch mehr Sicherheit zu erlangen. Das Kontrollbedürfnis wurde auch in zahlreichen anderen Forschungen postuliert (Rotter 1954, 1966; Seligman 1975; in: Herkner 2004, S.101). „Die Wahrnehmung verhilft zu einer Kontrolle über den Teil der Umwelt, der von ihr aufgeheilt wird“ (Heider 1977, S.89).

Heider unterscheidet zwischen „unpersönlicher oder persönlicher Verursachung“ (Heider 1977, S.27) entsprechend der heute üblichen Bezeichnung „externaler“ oder „internaler“ Attribution. Er beschreibt eine Ursachenquelle als in der Person oder in der Umwelt lokalisiert, entsprechend einer Personen- oder Situations-attribution.

Die „naive Handlungsanalyse“ verknüpft personenbezogene und umgebungsbedingte Ursachen, diese funktionieren unter dem Einfluss von stabilen und variablen Faktoren. Heiders „Differenzmethode“ geht auf den Philosophen John Stuart Mill zurück und besagt, dass variante Bedingungen stärker als Ursache gesehen werden (vgl. Heider 1977, S.86). Vier Ursachen

betont Heider, die in dieser Funktion wirken: „die Macht oder auch Fähigkeit der handelnden Person“ (a.a.O.), „Motivation“, „Intention“ und „Anstrengung“ der Person (a.a.O.). Die personalen Faktoren sieht Heider als „multiplikativ“ verknüpft. Die Schwierigkeit einer Tätigkeit sowie auch die variablen Faktoren Glück und Pech bilden die Umweltursachen für die kausale Suche. Das Können einer Person setzt sich aus der „Differenz von Fähigkeit und Schwierigkeit“ (a.a.O.) zusammen. Nach Heider muss die Ursache eines Verhaltens mit dem Effekt, also dem Verhalten an sich „kovariieren“ (a.a.O.), damit an sozialer Interaktion erfolgreich teilgenommen werden kann.

Das Attributionsmodell nach Heider postuliert, dass die kausale Selektion von Ursachenzuschreibungen auf der Beobachtung der Kovariation zwischen Ursache und Effekt basiert. Auch das „ANOVA-Modell“ nach Kelley (1973) stellt diese Beobachtung ins Zentrum der Erforschung von Kausalzuschreibungen.

2.2.4. Das Kovariationsprinzip nach Kelley (1973)

In Anlehnung an Heider erweitert Kelley die Theorie zu einem multidimensionalen Modell, dem „Kovariationsprinzip“ der Attribution. Die Kovariation des zu erklärenden Verhaltens mit der Person oder der Situation determiniert auch hier den Attributionsprozess. „Ein Effekt (=psychologisches Ereignis) wird derjenigen seiner möglichen Ursachen zugeschrieben, mit der er – über die Zeit hinweg – kovariiert“ (Kelley 1973; in: Frey et al. 1993, S.187). Kelleys Modell ist stark generalisierbar und kann vielfältig für psychologische Variablen angewendet werden.

Kelley unterscheidet zwischen Personen-, Umstände- und Zielattribution, welche in einer multivariaten Varianzanalyse die drei Faktoren bilden. Diese Faktoren werden von variablen oder stabilen Ursachen beeinflusst, die internal oder external lokalisiert sein können. Mit diesen Ursachen korrespondieren drei Typen von Informationen. Die „Konsensusinformation“ (a.a.O.) gibt Auskunft, ob der Effekt auch bei anderen Personen auftritt. Die „Distinktheitsinformation“ (a.a.O.) bezieht sich auf das Verhalten der Person gegenüber anderen Zielen, welche Objekte oder Personen sein können. Die „Konsistenzinformation“ (a.a.O.) informiert über das Verhalten der Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Nach Kelley sammelt eine attribuierende Person Daten über den Stellenwert der

Informationstypen in einer konkreten Situation, um damit induktiv auf die Ursache eines Verhaltens zu schließen.

Die klare Struktur von Kelleys Theorie des Kovariationsprinzips wurde vielfach gestützt. Die Kombination der drei Informationsmodalitäten bietet konkrete Konfigurationsmöglichkeiten der Attribution.

2.2.5. Attributionsdimensionen

Dimensionen für den Attributionsprozess werden in den Theorien in unterschiedlichem Ausmaß definiert, mit zunehmender Forschungstradition wurden sie erweitert.

Die Dimension „Lokation“ nach Rotter (1954, 1966; in: Herkner 2004, S.44) ist gegliedert in die Faktoren „externe Kontrolle“, welche in der Umwelt lokalisiert ist oder „interne Kontrolle“, welche in den Persönlichkeitsdispositionen lokalisiert ist. Die Dimension „Stabilität“ wurde von Weiner (1972; in: Herkner 2004, S.45) in einem „Vierfelderschema“ integriert und ergänzt die Faktoren der Attribution durch „stabile“ und „instabile“ Ursachen. Auch die Dimension der „Kontrollierbarkeit“ von Ereignisursachen wurde von Weiner (1986) bei den Attributionsfaktoren ergänzt. Die vierte Dimension „Globalität“ wurde im Kontext der „revidierten Hilflosigkeitstheorie“ (Abramson et al 1978; in: Herkner 2004, S.109) für den Attributionsprozess ergänzt.

Die vielfältigen Kombinationen der unterschiedlichen Kontrolldimensionen konfigurieren Attributionsmuster, die zur intraindividuellen Bewertung der eigenen Person genutzt werden. Günstige Attributionsmuster werden positive Ereignisse oder Situationen internal lokalisieren, mit stabilen und spezifischen Faktoren kombinieren und mit einem kontrollierbaren Faktor optimieren. Attributionsmuster, die sich auf den Selbstwert negativ auswirken, werden mit den Faktoren internal, stabil, unkontrollierbar und generalisierbar negative Ereignisse konfigurieren. Personen mit niedriger Selbstwerteinschätzung werden die Ursachen für unkontrollierbare Situationen in den eigenen Dispositionen suchen. Die Wirksamkeit des eigenen Einflusses wird gering geschätzt werden. Personen werden dann kaum Motivation für Leistung aufbringen, da ein Einfluss darauf nicht projiziert werden kann. Attributionsmuster werden durch erlebte Kontingenz der

kausalen Zuordnungen verfestigt, sie beeinflussen somit den Selbstwert beträchtlich.

2.2.6. Verzerrungen im Attributionsprozess

Attributionsprozesse können, beeinflusst durch unterschiedlichste Faktoren, zu einem Kausalurteil führen, welches nicht den theoretisch konfigurierten Vorhersagen entspricht. Die Attributionstheorien nach Heider wie auch nach Kelley wurden deshalb in moderneren Forschungspostulaten aufgrund transparent gewordener Mängel als uneingeschränkte Modellbeschreibungen kritisiert.

Im Alltag existiert häufig keine ideale Beschaffenheit der Kovariationsfaktoren beziehungsweise stehen häufig nicht alle notwendigen Informationen zur Verfügung, was einen verzerrenden Einfluss auf den Attributionsprozess haben kann. Verzerrungen beruhen auch auf zusätzlichen Faktoren, die den Attributionsprozess begleiten und nicht rational ablaufen. Eine attribuierende Person agiert nicht lediglich rational auf der Bewusstseinssebene, indem sie logisch konsistente Informationen aus Beobachtungen filtert und daraus Vorhersagen generiert. Wie in Kapitel 2.1. beschrieben, determinieren kategorisierende Aspekte und Kontextbedingungen den Wahrnehmungsvorgang.

Nach Herkner (1980) können Beschränkungen der Informationskapazität oder motivationale Faktoren dazu führen, dass Attributionen von situationsspezifischen Einflüssen kausal beeinflusst werden, welche im Allgemeinen als bedeutungslos klassifiziert werden. Ereignisse, die vom Individuum als wichtig eingestuft werden, sollen durch Kausalurteile vorhersagbar werden und so dem Kontrollbedürfnis entsprechen. Motivationale Einflüsse prägen, als wichtig erachtete, Ereignisse besonders stark, da hier Faktoren des wunschhaften Denkens wirksam werden. Situationen, denen mit erhöhter Motivation begegnet wird, wirken auf den individuellen Selbstwert ein. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Ereignisse wirkt sich positiv auf eine Steigerung des Selbstwerts aus, deshalb werden Erfolge in höherem Maße internal attribuiert. Negative Ereignisse werden tendenziell eher Situationsdimensionen zugeordnet. Proband/inn/en mit niedrigem Selbstwert führen bei Ickes und Lyden (1978; in: Herkner 2004, S.297) negative Ergebnisse in höherem Maße auf interne Ursachen zurück. Diese Einschätzungen entsprechen dem Handeln hilfloser oder depressiver Personen, welche

Misserfolge verstärkt internal einschätzen und somit den eigenen Selbstwert reduzieren. Kruglanski (1978; in: Herkner 1980, S.35) postuliert die „teleologische und deduktive Relevanz“ (a.a.O.) motivationaler Faktoren. Attributionsprozesse sind motivationsbestimmt, somit werden Attributionsdimensionen wahrgenommen, die einen bestimmten Zweck erfüllen. Die Relevanz einer Attributionsdimension ist abhängig von der Suche nach Information, die in der Situation als wesentlich eingeschätzt wird. Von der Motivation hängt es ab, welcher Information Bedeutung zugemessen wird.

Unvollständiges Informationsmaterial kann zu fehlerhaften Attributionen führen, hier werden kausale Schemata verstärkt genutzt, um fehlende Informationen zu antizipieren. Ross (1977; in: Herkner 1980, S.39) beschreibt den „falschen Konsensuseffekt“ (a.a.O.) als Ergebnis unzureichender Information. Nach Ross beobachten Menschen präferiert Meinungen und Verhaltensweisen anderer Personen aus ähnlichem Milieu, fehlende Informationen werden aufgrund der Häufigkeit der Beobachtungen und der externen Beobachtungen der Entität antizipierend zugeschrieben, somit erfolgt vorwiegend eine Berücksichtigung der Dimensionen Distinktheit und Konsistenz.

Jones und Nisbett (1972; in: Herkner 1980, S.43) zeigen Attributionsunterschiede zwischen Handelnden und Beobachtenden auf. Handelnde führen ihre Aktivitäten auf die Anforderungen der Situation zurück. Beobachtende neigen dazu, diese Handlungen auf interne Dispositionen der Akteure zurückzuführen. Jones und Nisbett erklären dies mit der „Auffälligkeitshypothese“ (Herkner 1980, S.43), die situationsspezifische Rolle im Attributionsprozess determiniert die Perspektive für die auffällige kausale Dimension. Handelnde verfügen über mehr Information bezüglich der eigenen Intuition, entsprechend sind vor allem Konsistenz- und Distinktheitsinformationen vorhanden, denn die handelnde Person besitzt das Vorwissen, wie sie unter vergleichbaren Bedingungen bereits gehandelt hat.

Grimm (1979; in: Frey; Irle 1993, S.190f) kritisiert, „dass zeitlich wiederholte Beobachtungen“ (a.a.O.) im Kelleyschen Kovariationsprinzip vorausgesetzt werden, weil ein Effekt derjenigen Ursache zugeschrieben wird, mit der er „über die Zeit hinweg kovariiert“ (a.a.O.). Die Konsistenzinformation wäre somit ausschlaggebend dafür, ob eine variable oder dispositionelle Attributionsursache gefunden wird. In Grimms Überlegungen ist eine „subjektive valide Attribution“ auf eine

„spezifische“ Ursache bei niedriger Konsistenzinformation nicht möglich (vgl. Meyer; Försterling; in: Frey; Irle 1993, S.190f).

Bei Böhm wird auf die folgenden Verzerrungen bei Attributionen hingewiesen: „Eine falsche Einschätzung von Kovariationen (Alloy & Tabachnik, 1984), eine generelle Überschätzung interner Ursachen (fundamentaler Attributionsfehler, Ross, 1977), divergierende Attributionsmuster von Handelnden und Beobachtern (Jones & Nisbett, 1971), selbstverdienliche oder Positivitätstendenzen (Bradley, 1978), Einschätzung des eigenen Verhaltens als das ‚normale‘ (Ross, 1977) und es wurde außerdem gezeigt, dass Personen die Modalitäten nicht gleichwertig nutzen, Kovariationsinformationen werden bei Ereignissen wichtiger eingestuft als bei Handlungen (Arnold und von Collani, 1985)“ (vgl. Böhm, S.33).

Die konfigurierende Beschreibung des Attributionsprozesses ist für die Auswertung der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit wesentlich, weil dadurch Faktoren determiniert werden, welche bei der Interpretation unter Beachtung möglicher Verzerrungen zu berücksichtigen sind. Für die Exploration der Untersuchung ist wesentlich, dass Kausalattributionen auf Vorwissen basieren, welches in der jeweiligen sozialen Umgebung angeeignet wurde und dass kausale Ursachenzuschreibungen in starkem Maße von kognitiv vorhandenen Konzeptionen beeinflusst sind. Neben den Faktoren der verfügbaren Information und der Wahrnehmungsmotivation für Attributionsdimensionen, kommt auch dem Faktor Emotion Bedeutung im Attributionsprozess zu.

2.2.7. Emotionale Dimensionen der Kausalattributionen

Kausalattributionen sind in verschiedenen Emotionstheorien von Bedeutung. Schachter (1962 in: Frey; Irle 1993, S.125ff) und Valins (1966; in: Weiner 1994, S.286) postulieren die Interdependenz von kausalen Attributionen und Emotionen. Kognitive Emotionstheoretiker beschreiben Überzeugungen über Ereignisursachen als Ausgangsbasis für Emotionen. In der attributionalen Theorie der Emotionen nach Weiner (1994) wird der Zusammenhang von Emotionen mit der Kausalsuche von Ereignissen beschrieben. Weiner beschreibt die Entstehung von Emotionen mit Ursachenzuschreibungen. „Die Attributionsdimension *Lokation* beeinflusst das Auftreten von Emotionen, die auf die eigene Person bezogen sind. Wenn ein positives Ergebnis auf internale Ursachen wie Fähigkeit und

Anstrengung zurückgeführt wird, werden Stolz und Selbstachtung aktiviert. Ebenso werden externale Ursachen für negative Ergebnisse diese selbstgerichteten Emotionen nicht verringern“ (vgl. Heckhausen 2006, S.359). Wesentlich für die Entstehung von Emotionen ist dabei der Faktor der Verantwortungszuschreibung für eine Situation, ob und in welcher Intensität Verantwortung für ein Ereignis zugeschrieben wird, bestimmt die Art und den Grad der Emotion. Eine Kausalzuschreibung kann Ärger durch Schuldzuweisung und Verantwortungszuschreibung entstehen lassen. Wenn keine Zuschreibung der Verantwortung vorgenommen wird, weil externe Ursachendimensionen in der Attribution verstärkt wirken oder Hilflosigkeit wahrgenommen wird, kann dies hohe Empathie erzeugen. Die Verantwortungszuschreibung wird somit von der Einschätzung der Hilflosigkeit und dem situativen Kontext determiniert.

Für die Entstehung von Emotionen ist ein Konstrukt an physiologischen Aktivierungen notwendig, die nicht kognitiv besetzt sind, aber für die Entstehung der Emotion charakteristisch sind. Die Qualität von Emotionen wird laut Schachter durch die kognitive Einschätzung einer Situation bestimmt, er konkretisiert jedoch nicht die Wirkung der Kausalerklärungen auf die Art der Emotionen (vgl. Herkner 2004, S.347). Nach Schachter entsteht eine Emotion, wenn eine physiologische Aktivierung aufgrund einer Kausalattribution ausgelöst wird und die Emotion kognitiv auf die Attribuierung zurückgeführt wird.

Für Valins sind Kognitionen hinreichende Bedingungen für Emotionen (vgl. Weiner 1994, S.286). Die subjektive Wahrnehmung der Aktivierungsintensität, welche aufgrund einer Reizinformation entsteht, führt zur Suche nach kognitiven Erklärungen für diesen Zustand. Die kognitive Suche für Kausalerklärungen des emotionalen Zustandes wurde von Valins experimentell bestätigt und als „Selbstüberredungshypothese“ beschrieben (vgl. Herkner 2004, S.342).

Obwohl Emotionstheorien von unterschiedlichen Aspekten ausgehen, wird in jedem Fall ein Einfluss von kausalen Überzeugungen auf mentale Zustände postuliert. Die Beziehung zwischen Kausalattribution und dem Entstehen von Emotionen kann reversibel sein, Stimmungen und Gefühle beeinflussen auch die Suche nach Kausalität. Die Qualität der reversiblen emotionalen Beziehung in einer kausalen Situation ist vom sozialen Kontext und den Vergleichsmöglichkeiten für die Einschätzung der Situation abhängig.

2.2.8. Einflussfaktoren sozialer und objektiver Vergleiche auf die kausale Meinungsbildung

Wie bereits in Abschnitt 2.1.8. zu den Einflüssen des sozialen Kontexts auf die Wahrnehmung beschrieben, sind Individuen motiviert sich mit einer Vergleichsgruppe in Beziehung zu setzen, die als ähnlich wahrgenommen wird. Festinger (1954; in: Frey; Irle 1993, S.86f) postuliert dies in seiner Theorie der sozialen Vergleichsprozesse und begründet die individuelle Motivation des Vergleichs mit dem Bedürfnis, Meinungen zu äußern, die bestätigt werden. Personen, die in der Beurteilung von Situationen Unsicherheiten aufweisen, suchen nach Festingers Theorie besonders intensiv den Vergleich mit einer adäquaten Gruppe. Das Postulat bezieht sich auch auf die individuelle Wertung der beurteilenden Person für die Wichtigkeit einer Information oder Situation. Situative Aspekte, die subjektiv als wichtig eingestuft werden, werden intensiver verglichen. Personen nützen nach Festinger „soziale“ und „objektive“ (a.a.O.) Kriterien bei ihrer kausalen Meinungsbildung. „Objektive“ (a.a.O.) Kriterien müssen faktisch überprüfbar sein. Entscheidend für das Ergebnis der Kausalsuche infolge eines Vergleichs sind das Vorhandensein von Vergleichsmöglichkeiten und die intraindividuelle Orientierung einer Person an eher internaler oder externaler Kausalsuche. Eher internal attribuierende Personen werden soziale Vergleiche mit den Fähigkeiten anderer Personen suchen und Einschätzungen von Situationen bevorzugen, die personale Dispositionen zur Bewertung in den Vordergrund stellen. Personen, die Tendenzen einer externalen Attribuierung zeigen, werden für die Vergleiche externe Stimuli heranziehen und situative sowie kontextuelle Aspekte bevorzugt gegenüberstellen.

Die Theorie Festingers weist Konformität mit Noelle-Neumanns (1996, S.533) „Theorie der Schweigespirale“ auf. Auch sie postulierte das Motiv des Vergleichs der eigenen Meinung. Noelle-Neumann und Festinger äußern kongruente Annahmen über eine Meinungsmodulation zugunsten einer Vergleichsgruppe, wenn diese wahrgenommene Macht hat. Diese Macht kann qualitativ wie auch quantitativ besetzt sein. Eine quantitativ große Vergleichsgruppe kann einen homogenen Meinungsdruck erzeugen, wie auch eine subjektiv wichtig erscheinende Vergleichsgruppe einen Uniformitätsdruck in der Meinungsäußerung erzeugen kann.

Diese Postulate sind synergetisch mit dem von Kelley geäußerten Kovariationsprinzip, welches die Informationen über Konsensus, Distinktheit und Konsistenz für die Kausalsuche beschreibt. Informationen über die Dimension Konsensus steuern Attribuierungen, indem subjektive Urteile im Vergleich zu anderen Bewertungen interpretiert werden. Der Vergleich von Konsensusdimensionen kann zu verzerrenden Attributionsurteilen führen, weil Personen die Nähe von ähnlichen Meinungsträgern suchen, um dissonante Erregung zu reduzieren. „Nach dieser Erklärung entsteht der „falsche Konsensus-Effekt“ somit dadurch, dass aus der eigenen „Stichprobe“ auf die Population geschlossen wird“ (Frey; Irle 1993, S.206).

Personen fokussieren die Aufmerksamkeit auf besonders außergewöhnliche Informationen einer Situation. Auffällige Stimuli bestimmen die Nutzungsintensität bei der Attribuierung. Beobachtende nehmen in Situationen das Verhalten anderer Personen wahr und nützen außergewöhnliche Kontextinformation für die Kausalsuche. Vor allem bei unvollständig zur Verfügung stehenden Informationen wird auf subjektiv auffällige Eindrücke bei der Attribuierung Bezug genommen. Die bevorzugte dispositionale Attribuierungstendenz wurde von Ross (1977) als „fundamentaler Attributionsfehler“ postuliert. Die Bevorzugung dispositionaler Erklärungen ist jedoch nicht als Fehler zu sehen, sondern bei fehlender Information über den Situationsrahmen eine notwendige kognitive Folgeaktivität. Beobachtenden einer Situation fehlt immer ein Informationssegment einwirkender Faktoren auf das Verhalten der Agierenden. Zur Verfügung stehende Informationen über beobachtete Personen werden genützt und antizipiert. Besonders mediale Rezipient/inn/en, die auf indirekte Informationen angewiesen sind, haben kaum die Möglichkeit eine beschriebene Situation in ausreichendem Umfang zu kennen, somit entsteht häufig die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Informationen, welche der tendenziell bevorzugten Attribuierungsform entsprechen.

„Eine Untersuchung von Smith & Miller (1983) gibt ... Hinweise darauf, dass konkrete Erklärungen vor abstrakten Vorrang haben. In ihrer Untersuchung zeigte sich, dass Fragen nach der Intentionalität eines Verhaltens und nach Persönlichkeitsmerkmalen der Person schneller beantwortet wurden als die üblichen abstrakten Fragen nach der Verursachung des Verhaltens durch die Person oder Situation....Smith & Miller unterstützen ein schemabasiertes Attributionsmodell, in dem ein Verhalten durch Benutzung eines Schemas verstanden wird. Das

Schema stellt kausale Informationen bereit, besonders über Intentionen und Persönlichkeitsmerkmale, die als tentative Ursachenzuschreibungen dienen. Inferenzen über die Verursachung durch die Person oder Situation sind nicht schemabasiert, sie müssen erst aus der Basisattribution in Form von Persönlichkeitsmerkmalszuschreibungen geschlossen werden und benötigen so zusätzliche Verarbeitungszeit“ (Böhm 1994, S. 82).

Entscheidend für den Fokus der Aufmerksamkeit der attribuierenden Person ist die assoziierte Möglichkeit der mentalen Kontrolle einer Situation.

2.2.9. Kognition subjektiver Kontrollwahrnehmung

Kontrolle kann als „Streben nach Wirksamkeit“ und „Präferenz für Verhaltens-Ereignis-Kontingenzen“ (Heckhausen 2006, S.2) definiert werden. Diese Beschreibung des Kontrollstrebens entspricht der Kognition subjektiver Kontrollwahrnehmung. Wenn eine Situation oder ein Ereignis durch eine entsprechende Handlung im Ablauf beeinflusst werden kann, wird dieses als kontrollierbar erlebt. Das individuelle Kontrollbedürfnis wird determiniert durch die Realisierung von Selbstbestimmung. Eigene Handlungen müssen als wirksam empfunden werden, um der individuellen Kontrollmotivation zu entsprechen.

Frey und Jonas unterscheiden zwischen „primärer Kontrolle“ und „sekundärer Kontrolle“ (Frey; Irle 1998, S.17f). „Primäre Kontrolle“ (a.a.O.) bietet einer Person die Möglichkeit aktiv eine Situation zu verändern. „Sekundäre Kontrolle“ (a.a.O.) ist im Individuum kognitiv verankert. Menschen, die in ausreichendem Maße über „kognitive Kontrolle“ (a.a.O.) verfügen, können Situationen mental modulieren, so dass negative Ereignisse durch entsprechende Erklärungen gemildert erscheinen und positive Aspekte verstärkt erkannt werden können. Im extremsten Fall wird die Wahrnehmung von Ereignissen dem Kontrollbedürfnis entsprechend umgepolt. Die „sekundäre Kontrolle“ (a.a.O.) dient der Reduzierung von Kontrollverlust, „sie hilft dabei, Ziele auszuwählen, auf Ziele zu fokussieren und zu verhindern, dass das zur Verfügung stehende Ausmaß an primärer Kontrolle überstiegen wird“ (Frey; Jonas; in: Frey; Irle 1998, S.17).

Subjektive mentale Repräsentationen von Kontrollüberzeugungen äußern sich in der Einschätzung zukünftiger Ereignisse. Die kognitive Variante der Kontrolle führt

zur Implikation, dass ein Ereignis in Zukunft vermieden werden kann. Vor allem wenn nachträglich Verantwortungszuschreibung für ein negatives Ereignis erfolgt, dient dies dem Aspekt, sich zukünftig davor schützen zu können (vgl. Frey; Jonas; in: Frey; Irle 1998, S. 29). Ursachenerklärungen für negative Ereignisse, die auf den Einsatz kognitiver Umstrukturierungsalternativen beruhen, verfolgen unterschiedliche Ziele. Dadurch können Verhaltensstrategien für zukünftige Ereignisse moduliert werden, auch die Suche nach alternativen Kausalitäten kann zukünftig erfolgreicher sein. Die Verantwortung für eine negative Situation kann auf andere Personen projiziert werden, dies ist einer Schuldzuschreibung dienlich, die der Selbsteinschätzung attribuierender Personen förderlich sein kann.

Bedürfnis nach Kontrolle ist bei Personen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt. Das „locus of control“-Konzept (Rotter 1966; in: Herkner 2004, S. 68f) postuliert die Ausprägung des Kontrollbedürfnisses als zentrales Argument für Internalität oder Externalität. Kontrollüberzeugungen sind demnach von attribuierenden Tendenzen interdependent abhängig. Die Variable der Kontrollüberzeugung im jeweiligen Persönlichkeitskonstrukt beeinflusst die Selektion der Informationsreize beziehungsweise die bevorzugte Wahrnehmung von erfolgversprechenden Verhaltensmustern. Eher internal orientierte Personen werden eine höhere Kontrollmotivation aufweisen, weil sie bei der Kausalsuche den Ausgang eines Ereignisses primär der Aktion einer Person und den wahrgenommenen Persönlichkeitsmerkmalen zuordnen. External attribuierende Personen werden zu geringer Kontrollüberzeugung tendieren, weil sie kausale Urteile vorwiegend über Situationsdispositionen definieren und externe Einflüsse bevorzugt in Kausalurteile einfließen lassen.

Eine rasche Anwendung von Kontrollkognitionen im Alltag ist notwendig, um dem subjektiven Kontrollbedürfnis zu entsprechen. Erwartungen werden deshalb im Hinblick auf Verhalten von Individuen generalisiert. Einzelbeobachtungen, die verstärkt werden, werden für Verallgemeinerungen herangezogen. Generalisierungen werden als notwendig empfunden, wenn Situationen kognitiv unzureichend strukturiert sind, dann muss auf Informationen im mentalen Gefüge zurückgegriffen werden, die ähnliche Determinanten aufweisen. Es erfolgt eine Übertragung wahrgenommener Reizinformationen auf vorhandene Muster, die auch zukünftig bei Bedarf verknüpft werden kann. Generalisierungen entstehen somit durch Übertragungen und Zusammenführung einzelner Reizinformationen mit vorhandenen kategorisierenden Ordnungssystemen. Für eine Orientierung im

sozialen Gefüge sind Generalisierungen notwendig, um die gesellschaftliche Vielfalt für das Individuum überschaubar zu machen.

Die prädispositionelle Variable der Kontrollüberzeugung entwickelt sich im Rahmen der Sozialisation. Wenn Beobachtungen zur Kontrollwahrnehmung zum Großteil positive Kontingenz aufweisen, wird sich dies entsprechend auf das zukünftige Kontrollbewusstsein auswirken. „J. Heckhausen und Schulz (1995) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass primäre Kontrollstrategien, nachdem sie sich in der Kindheit herausgebildet hätten, eine relativ gleichbleibende Bedeutung während des gesamten Lebens beibehielten. Sekundäre Kontrollstrategien würden hingegen mit steigendem Alter zunehmend häufiger eingesetzt – und zwar zu einem großen Teil, um primäre Kontrolle aufrechtzuerhalten“ (Frey; Jonas; in: Frey; Irle 1998, S.21).

2.2.10. Ontogenese der Kontrollüberzeugung während der Sozialisation

Der Aufbau von Orientierungen, die zur Ausprägung von Kontrollbewusstsein führen und in einer hohen Kontrollüberzeugung münden, erfolgt im Laufe der Sozialisation durch die Interaktion mit der näheren Umwelt.

Die Aufmerksamkeit des Kindes wird bereits in frühen Entwicklungsstadien auf bestimmte Reizinformationen gelenkt, die als Ursache für eine soziale Reaktion bewertet werden. Im Rahmen der Sozialisation werden Erfahrungen gesammelt, die entsprechend der Interaktion mit der Umwelt intern repräsentiert werden. Attributionsrelevantes Wissen wird aufgrund gesammelter Erfahrungen organisiert und führt in Folge zu Attributionstendenzen.

Die Interpretation kausaler Information festigt sich aufgrund relevanter Erfahrungen während der sozialen Entwicklung eines jungen Menschen. Für die individuelle psychische Entwicklung der bevorzugten Attribuierung und Kontrollüberzeugung, die sich im adoleszenten oder erwachsenen Stadium ausprägt, ist das Erfahren konsistenter Muster bei der Ursachenerklärung von Bedeutung. Inferenzen über Intentionen, welche ein Verhalten plausibel erscheinen lassen, werden aufgrund vorangegangener Erfahrungen assoziiert und in die kausale Beurteilung integriert. Die Bildung von Schemata, welche sich als Vorwissen auf

das Konstrukt Kontrollbewusstsein auswirken, werden in Folge von Erfahrungen zur „Selbstwirksamkeit“ (vgl. Moschner; in: Rost 2001, S. 629ff) entwickelt. In den unterschiedlichen Entwicklungsphasen prägt das Erleben der eigenen Wirksamkeit auf das soziale Umfeld. Kinder, die in ihrer kognitiven Entwicklung gefördert werden, können stärker von der eigenen Wirksamkeit überzeugt sein und verstärkt internal attribuieren, da sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen können und die Überzeugung ausprägen, etwas bewirken zu können. Bandura (1977; in: Herkner 2004, S.77) postuliert im „Konzept der Effizienzerwartungen“ (a.a.O) wichtige Einflussvariablen zur Selbstwirksamkeit. Vier bedeutende Ursprünge für das Entstehen von Effizienzerwartungen werden dabei aufgezeigt, welche die Entwicklung hoher Selbstwirksamkeit fördern. Die möglichst häufige positive Bewältigung schwieriger Aufgaben, das Beobachten von erfolgreichen Modellen, die soziale Unterstützung des Umfeldes in Form von Gesprächen und geringe unangenehme physiologische Aktivierung bei auftretenden Problemen (vgl. Bandura 1977; in: Herkner 2004, S.77).

Rotter (1954; in: Frey; Irle 1997, S.219f) postuliert in der „sozialen Lerntheorie“, dass sich Individuen den Großteil ihres Verhaltens in der Interaktion mit der Umwelt im Rahmen ihrer Sozialisation aneignen (vgl. Grabitz; in: Frey; Irle 1997, S.219f). Im Verlauf der psychologischen Entwicklung können Einstellungen und Verhalten auf Grund neuer sozialer Erfahrungen Veränderungen unterworfen sein. Die Erweiterung des vorhandenen Einstellungskontingents erfolgt auch im Hinblick auf bereits gespeicherte Erfahrungen, welche die Modulation neuer Meinungen und Verhaltensweisen beeinflussen beziehungsweise auch hemmen können.

Verhalten, welches in Erziehungssituationen verstärkt wird, führt zu generalisierten Erwartungen, welche Verhaltensweisen oder Einstellungen in zukünftigen Situationen angebracht sind. Situationen, die gespeicherten Modellen entsprechen, bieten die Möglichkeit den Verlauf eines Ereignisses vorherzusagen und entsprechen dem Bedürfnis nach Kontrolle und Vorhersagbarkeit, weil adäquate Ordnungskriterien für die Bewertung vorhanden sind. So werden soziale Gesetzmäßigkeiten erschlossen, welche eine Koinzidenz von Ursache und Wirkung für das Kind erkennbar machen. Es werden Assoziationen im mentalen Netzwerk entwickelt, die durch Reaktionen des Umfeldes verstärkt werden. Kinder und Jugendliche erwerben somit im Rahmen des Sozialisationsprozesses argumentative Konzepte über Gerechtigkeit. Diese Konzepte helfen bei der Einordnung von Konsequenzen auf ein Verhalten, die wahrgenommenen Folgen

werden als gerechtfertigt beurteilt, wenn sie den Prinzipien der erworbenen Konzepte entsprechen. Die Vorhersage von Konsequenzen dient dem Kontrollbewusstsein. Wenn eine ungerechte oder ungerechtfertigte Konsequenz wahrgenommen wird, weckt dies eine aversive Aktivierung, die sich in negativen Emotionen wie Unzufriedenheit, Zorn oder Aggression äußern kann.

Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit kann mit „kognitiver Dissonanz“ (nach Festinger 1957; in: Herkner 2004, S.33) gleichgesetzt werden. Die Folge von „kognitiver Dissonanz“ (a.a.O.) ist ebenfalls eine aversive Erregung, welcher individuell verschiedenartig entgegengesteuert wird. Dissonanz entsteht, wenn subjektive Hypothesen, die über Verhaltensweisen oder Situationsabläufe entwickelt wurden, in einem spezifischen Fall falsifiziert werden. Eine „wenn-dann“- Verknüpfung hat dann keine Gültigkeit mehr und Alternativhypothesen müssen gebildet werden. Das Erstellen von Alternativhypothesen ist für das Kontrollbewusstsein unerlässlich, Personen sind um die Vorhersage von Folgen bemüht, um Verhaltensweisen und die daraus folgende Konsequenz einschätzen zu können. Diese Einschätzung dient einer ausgleichenden mentalen Aktivität zur Bewältigung dissonanter Wahrnehmungen. Kognitive Strategien zur Bewältigung von empfundener Ungerechtigkeit sind vielfältig und situationsspezifisch. Im Zuge der Sozialisation werden Verhaltensmöglichkeiten auf spezifische Modellsituationen beobachtet, aus diesen Erfahrungen werden Hypothesen entwickelt. Kinder und Jugendliche bauen in der steten Interaktion mit dem sozialen Umfeld kognitive Strategien auf, die den individuellen Umgang mit Konfliktsituationen, in denen aversive Aktivierung empfunden wird, prägen.

Die Argumentation, dass Kontrollüberzeugungen durch die Erziehung geprägt werden, wurde in einer von Crandall (1973; in: Vitouch 1993) durchgeführten Längsschnittstudien nachgewiesen, der Umgang der Mütter mit ihren Kindern prägte deren Attribuierungsstil. Kinder, die früh zur Selbstständigkeit erzogen wurden, wiesen später eher internale Attribuierungstendenzen auf. Zur Selbstständigkeit erzogene Kinder haben ausreichend Gelegenheit, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen. Auch positive emotionale Unterstützung in der Familie wird sich förderlich auf das Selbstwirksamkeitskonzept auswirken, weil dadurch Sicherheit vermittelt wird.

Die Kontrollkognition bei Jugendlichen weist spezifische Dimensionen auf, die es zu berücksichtigen gilt und welche die Kriterien einer Bewertung anders festlegen

als bei Erwachsenen. In der pubertären Entwicklungsphase werden Zielvorstellungen entwickelt und Verlaufserwartungen für den weiteren Lebensweg antizipiert, die sich bedeutend auf das zukünftige Kontrollerleben auswirken. Annahmen über personenspezifische Möglichkeiten werden während der Pubertät und Adoleszenz konkretisiert und in der weiteren Entwicklung moduliert.

Für Jugendliche müssen bei der Wahrnehmung der Kontrolldimensionen beeinflusste Erwartungen und eingeschränkte Möglichkeiten in bestimmten Lebensbereichen berücksichtigt werden. Jugendliche sind vielen Kontrollinstanzen ausgesetzt, die personell oder institutionell auf sie einwirken und die Einschätzung der Kontrolldimensionen für Situationen mitbestimmen. Häufig sind Jugendliche noch finanziell von den Familien abhängig, stehen in der Ausbildung und finden kaum Gelegenheit auf die politische Umgebung Einfluss zu nehmen. Der Handlungsspielraum ist somit anders zu definieren als bei Erwachsenen, er ist wesentlich eingeschränkter und weist Dimensionen verstärkter und unfreiwilliger Abhängigkeit auf.

Die interagierenden Bezugspersonen beeinflussen die Kontrollwahrnehmung der Jugendlichen in der Form der emanzipatorischen Beziehung, die sie mit ihnen führen. Wenn Jugendliche von Erwachsenen nicht als gleichwertige Gesprächspartner/innen behandelt werden oder in die mittel- oder langfristige Lebensplanung einbezogen werden, kann sich dies negativ auf deren Selbstwirksamkeitskonzept auswirken. Die Kontrollmeinung der Jugendlichen wird von der Art des Umgangs mit Erwachsenen beeinflusst.

Die subjektive Einschätzung der kontrollierbaren Möglichkeiten, auch wenn sie in der Realität auf diesem Entwicklungsstand nicht adäquat vorhanden sind, wird hier für das Empfinden der Kontrollierbarkeit entscheidend sein. Die Stärke der Kontrollüberzeugung wird davon abhängen, ob die jugendliche Person sich die Kompetenz zuschreibt, unter entsprechenden Bedingungen Änderungen im gewünschten Ausmaß herzustellen. Der Einwirkung von Erziehenden und Ausbildenden in dieser Entwicklungsphase ist durch die unmittelbare tägliche Beeinflussung und das autoritäre Gefüge große Bedeutung zuzumessen. Aber auch die Kontingenz der ausgewählten Medien, welche Repräsentationen für Kontrollkognitionen vermitteln und im Unterricht oder in der familiären Umgebung von Erziehenden und Ausbildenden eingesetzt werden, sind Einflussfaktoren für die Entwicklung der Kontrollüberzeugung.

Kontrollkognitionen, die bei Beobachtungen der erziehenden Personen stattfinden, sind für das zukünftige Kontingenzerleben beeinflussend. Lehrende und Erziehende hinterlassen als Leitfiguren im Entwicklungsprozess durch ihre vermittelten persönlichen Kausalinterpretationen Eindruck, welcher für die zukünftige Kontrollüberzeugung maßgeblich sein kann. Für das weitere emotionale und mentale Wohlbefinden bilden die Erfahrungen während der adoleszenten Entwicklungsphase die Basis zur Kontrollierbarkeit von Lebenssituationen. Wenn Erfahrungen in der Interaktion mit den erziehenden und auszubildenden Personen während der Pubertät und Adoleszenz transparent und einsichtig sind, werden auch zukünftige Handlungsperspektiven kontrollierbar erscheinen.

Die Interessen von Jugendlichen sind auf Grund massiver Entwicklungsschübe in der Pubertät und Adoleszenz stark egozentriert beziehungsweise an der Peergroup orientiert. Diese Orientierungsbereiche haben für Jugendliche hohe Bedeutung und es ist anzunehmen, dass es in diesem Bereich für die jungen Menschen verstärkt wichtig ist, Wirkung zu erzeugen. Ereignisse und Situationen im sozialen Umfeld, denen die Jugendlichen ausgesetzt sind, sollten in bedeutendem Maße kontrollierbar sein, damit diese wichtigen Handlungsbereiche für die jungen Menschen voraussagbar und planbar sind.

Die Entwicklung und Modulation der Kontrollüberzeugung entspricht einem lebenslangen dynamischen Akkomodations- und Assimilationsprozess. „Von den meisten Forschern wird ein kurvilinearer Zusammenhang zwischen Alter und Kontrollüberzeugung angenommen“ (Vitouch 1993, S.52). Es existiert eine entwicklungsbedingte Verlagerung von externer zu interner Kontrollüberzeugung beim Älterwerden, die im höheren Alter wieder geringer werden kann.

2.2.11. Organisation von attributionsrelevantem Wissen (nach Böhm 1994)

Im CAN-Modell („causal attribution network“) nach Böhm (1994) wird postuliert, wie Personen kausale Ketten konstruieren. Das Modell versteht den Attributionsprozess als Ergebnis einer abwechselnden Nutzung deduktiver und induktiver Wahrnehmungsprozesse. Böhm beschreibt die Beeinflussung kausaler Vor-konzeptionen auf die Attribuierung, diese „interferieren mit dem induktiv-

normativen Inferenzprozess“ (Böhm 1994, S. 89), wie er von Kelley postuliert wird. Die Basisebene der Verhaltensklassifikation wird von Böhm in einem konfigurierenden Modell des kausalen Urteilsprozesses, welcher kausale Attribuierung im Zusammenhang mit dem Einfluss gespeicherter Inferenzschemata veranschaulicht. Kelley postuliert im Kovariationsprinzip, wie eine Ursache lokalisiert wird, aber nicht welche spezifische Ursache innerhalb dieser Klassen ihr zugeschrieben ist. Die „Referenzklassen“ nach Böhm sind ein Versuch, diejenigen Ursachenkategorien zu identifizieren, die bei der Erklärung sozialen Verhaltens relevant sind. „Auf einer präferierten Abstraktionsebene (im Sinne einer Basisebene nach Rosch, 1978) finden kausale Inferenzen statt, auf der kausale Hypothesen generiert werden, Ursachenzuschreibungen vorgenommen werden und Informationen gesucht werden. Diese Abstraktionsebene befindet sich unterhalb der von Kelley postulierten Ursachenklassen und Kovariationsinformationstypen, d.h. Ursachenzuschreibungen auf Basisebenen sind konkreter als die Kelleyschen Klassifikationsschemen“ (Böhm 1994, S.69).

Die Basis dieses Modells bilden „sieben kausale Referenzklassen“ (Böhm 1994, S.71), sie befinden sich auf einem präferierten Abstraktionsniveau. Nach Böhm bilden die „kausalen Referenzklassen“ ein Netzwerk, welches Ursachen und Verhaltensweisen nach den Dimensionen von Kelley verknüpft. Personen, die Aktivitäten in Situationen erklären, unterscheiden nach „Ziel, Handlung, Handlungsergebnis, Ereignis, Temporärer Zustand, Disposition, Merkmale der Entität“ (Böhm 1994, S.71f). Vor allem die Trennung zwischen Ereignis und Handlungsergebnis weist erweiterte Aspekte der Differenzierung in der Kontrollmöglichkeit auf, denn ein Ereignis wird von einer Person nicht beabsichtigt, es widerfährt ihr. Ein Handlungsergebnis ist jedoch zielgerichtet. Auch die Unterscheidung von Disposition und temporärer Zustand erscheint wesentlich, denn nur die Disposition gibt Aufschluss über Persönlichkeitsmerkmale, temporäre Zustände verweisen auf Emotion oder Motivation einer Person.

Auf dem bevorzugten Abstraktionsniveau entstehen die wesentlichen Prozessfaktoren der Attribuierung. Hier wird die Kategorisierung von beobachtetem Verhalten vorgenommen. Auch die Zuschreibung von Ursachen für ein bestimmtes Verhalten erfolgt auf dieser Ebene. Die erforderlichen Informationen für die Kategorisierung und die Kausalzuschreibung werden ebenfalls auf diesem Abstraktionsniveau gesucht. Die „Referenzklassen der Basisebene“ unterscheiden

sich durch „wahrgenommene Intendiertheit“ und „Kontrollierbarkeit“ (vgl. Böhm 1994, S.69f).

Kontextuelle Einflüsse der Kultur oder individuelle Prioritäten werden in diesem „taxonomischen Modell“ ebenfalls berücksichtigt. Böhm vertritt „das Argument,..., dass kausales Denken im sozialen Kontext auf der Ebene konkreter Ursachenfaktoren, wie Zielen, Dispositionen, etc. stattfindet“ (Böhm 1994, S.88).

Funktionen von Kausalattributionen werden im Modell nach Böhm detailliert abstrahiert in Vorhersage, Kontrolle und Schuldzuweisung beziehungsweise Rechtfertigung. Als funktionale Attribute werden im CAN-Modell Internalität, Intentionalität, Kontrollierbarkeit und Stabilität genannt (vgl. Böhm 1994, S.83). Die angeführten Attribute verhelfen zu einer Klassifikation der Mitglieder in den verschiedenen „Referenzklassen“.

Dieses Modell extrahiert konfigurierende Faktoren für Attribuierungstendenzen durch die Einbeziehung von Wissensstrukturen in die Kausalsuche. In der Interpretation der empirischen Ergebnisse für die Wirkung des Attribuierungsstils auf die Bewertung medialer Texte sollen die Aspekte der „sieben Referenzklassen“ und die funktionalen Attribute Anwendung finden. Für die Analyse der Bewertung medialer Texte muss auch die Wirkung der Sprache auf die Kausalsuche analysiert werden.

2.2.12. Zusammenhang von sprachlicher Information und Attribuierung

Kausalurteile werden in ihrer Ausformung über die Sprache geäußert. Stereotypen und Vorurteile werden sprachlich verstärkt. Kommunikation, die dem hypothetischen Meinungsvergleich mit anderen Milieumitgliedern dient, verdeutlicht kausale Einschätzungen. Kausale Konzepte werden in sprachlichen Formulierungen eingebettet. „Viele der attributionalen Gesetze und Phänomene, die gewöhnlich als kognitive oder motivationale Phänomene intrapsychisch erklärt werden, sind bereits in der Sprache als System von Regeln und einem Speicher von semantischem Wissen fertig angelegt“ (Fiedler et al; in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.29).

Die integrierte Kausalität in sprachlichen Äußerungen kann Auswirkungen auf kognitive Folgerungen von Informationsempfängern haben. Sprachliche Muster beeinflussen somit auch die Aufnahme von kausalen Faktoren und die darauffolgende Attribuierung. Nach Fiedler et al (in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.28) weist die Sprachstruktur alle Attributionsdimensionen auf. Verben beschreiben die Beziehungen von Satzsubjekt und Objekt und implizieren, aus welcher Richtung die beschriebene Aktion von Empfängern wahrzunehmen ist. Die Satzaussage kann entweder das Subjekt des Satzes als Person, der etwas widerfährt, erscheinen lassen und das Objekt als den Stimulus oder umgekehrt (vgl. Fiedler et al. in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.28). Diese Funktion des Verbs entspricht der attributiven Lokalisationsdimension (Fiedler et al. in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.40). Medial wird diese funktionale sprachliche Unterstützung instrumentalisiert angewendet. Zeitungsh headlines benützen die „implizite Verbkausalität“ (a.a.O.) für aufmerksamkeitserregende Schlagzeilen, welche Rezipient/inn/en mit Kurzinformationen versorgt und Neugier erzeugt. Eine besondere Funktion weisen auch Adjektive und Adverbien auf, welche Beschreibungen wiedergeben, die auch kontextunabhängig interpretative Verknüpfungen mit gespeicherten Konzepten bei Rezipient/inn/en entstehen lassen.

Für die Systematisierung attributionsrelevanter Variablen in der Sprache schlagen Fiedler und Semin (1992; in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.29ff) vor, Wörter nach ihrem Abstrahierungsgrad einzuteilen. Nach Fiedler und Semin (a.a.O.) bieten empirische Untersuchungen reliable Ergebnisse für diese Form der Strukturierung. Lexikalisch kann unterschieden werden, ob es sich um konkrete Formulierungen für eine Tätigkeit handelt (z.B. grüßen), welche abhängig von Situation und Kontext beobachtet wird oder ob ein Wort bereits interpretativ beschreibt (z.B. plaudern) und eine Wertung kontextunabhängig codiert. Verben, die einen mentalen Zustand beschreiben, weisen in besonderem Maße auf eine wertende Antizipation hin (z.B. hassen). Emotionale Verben, wie „hassen, bewundern, mögen, beneiden“ (a.a.O.), weisen auf stabile Attributionsdimensionen hin. Sie beschreiben einen subjektiv empfundenen Zustand, der über eine bestimmte Dauer mental vorhanden ist und erfordern keinen Hinweis auf eine Situation, um Kausalurteile daraus abzuleiten. Verben, die Handlungen beschreiben, wie „anrufen, treffen, anfassen, besuchen“ (a.a.O.), setzen einen Kontext voraus, in dem die Kausalität der Tätigkeit situativ bewertet wird. Adjektive benennen personale Dispositionen, die über eine konkrete Situation hinausreichen und die Tendenz der Stabilität aufweisen.

Eine Analyse von Kausalitätszuschreibungen in sprachlichen Formulierungen soll der Sondierung implizierter Ursachenzuschreibungen dienen. Für die Auswahl journalistischer Berichte, welche die Wahrnehmung attributiver Dimensionen implizieren, sind reliable Kriterien notwendig. Von Fiedler (a.a.O.) werden dafür sieben semantische Kriterien genannt, welche bei mehreren empirischen Studien angewendet wurden. Die Kriterien beziehen sich auf eine eventuell vorhandene „Information über das Subjekt“ (a.a.O.), die in der Syntax die personalen Dispositionen beschreibt. Auch die „zeitliche Stabilität“ (a.a.O.) der beschriebenen Eigenschaften von Personen, die durch die semantische Aussage zum Ausdruck kommt, führt zu Kausalanalysen. Die Eindeutigkeit beigelegter Adjektive muss in der semantischen Analyse geprüft werden. Außerdem soll die Satzaussage darauf untersucht werden, ob Meinungsverschiedenheiten bei Rezipient/inn/en auftreten könnten. Die Syntax kann auch unterschiedliche Abstufungen der Kontrolldimension signalisieren, die dem Subjekt in der beschriebenen Situation zur Verfügung stand. Auch die „Klarheit des Imperativs“ wird als semantischer Faktor genannt (vgl. Fiedler et al in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.32).

Gespeicherte kognitive Schemata werden durch eine vermittelte Verbinferenz gebahnt. Interpretative Wertungen entstehen mittels Satzaussagen, welche attributive Beschreibungen für das Subjekt inkludieren (z.B. plaudern). Verben, die einen mentalen Zustand beschreiben, lassen auf das Objekt schlussfolgern, bei der Aktivierung von Schemata für das Objektwissen wird diese Antizipation inkludiert (vgl. Fiedler et al in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.41f). „Der kooperative, interpretative Sprachgebrauch begünstigt dispositionale Attributionen oder den fundamentalen Attributionsfehler und dürfte in dem Maße eine bedeutende Rolle für die Entstehung und Weitergabe von sozialen Stereotypen spielen...Diese stereotypisierende Wirkung ist umso stärker, als abstrakte Attribute einen besonderen Einfluss auf die Selektivität der nachfolgenden Informationsverarbeitung haben (Fiedler, Semin, Bolten 1993, Studie 2; in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.47).

Verben, die subjektive emotionale Zustände beschreiben und nicht auf beobachtbares Verhalten reduziert werden können, können in medialen Berichten journalistisch bewusst gesetzt werden. Journalistische Sprache ist nicht beiläufig formuliert, sondern wird instrumentalisiert angewendet, um Wirkung zu erzeugen. Verben, die interpretative, wertende Information beinhalten, bilden in Satz-

aussagen eine Struktur nach dem „Recipient-Stimulus-Schema, indem das Subjekt als Recipient fungiert und welches mehr Generalisierung über Rezipienten als Stimuli impliziert“ (Fiedler et al in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.40f). Für Rezipient/inn/en medialer Berichte kann dadurch der Eindruck entstehen, dass die Person, welche im Satz als Objekt fungiert, der Auslöser für ein Verhalten ist. Kritische Rezipient/inn/en sollen eine Sensibilisierung für diese sprachliche Strategie aufweisen, denn hier werden Kausalitäten nahe gelegt, um die mediale Glaubwürdigkeit zu steigern. Journalistische Sprache, welche entsprechend der medialen Funktionen Tatsachen für die Leser/innen aufbereiten soll, kann somit zahlreiche Tendenzen beinhalten, die eine implizierte Kausalität nahe legen.

Mediale Texte, welche Ursachen für eine Situation mit den Verhaltensmerkmalen einer Person begründen, die als Objekt in der Syntax dargestellt wird, fordern Aufmerksamkeit und kritisches Verständnis von Rezipient/inn/en, um vorgegebene Kausalstrategien nicht kanalisiert aufzunehmen, sondern auch alternative Argumente zu suchen und in ihrer Bedeutung zu bewerten.

2.3. *Einflussfaktoren auf den medialen Rezeptionsprozess*

2.3.1. Prämissen des Mediums Zeitung

Nach der medientheoretischen Formel McLuhans (1969) „the medium is the message“ sind mediale Botschaften nicht selektiert zu betrachten, sondern immer auch in Verbindung mit den Prämissen des transportierenden Mediums. Jede mediale Quelle verlangt im Rezeptionsprozess von den Empfängern eine spezifische Kopplung der Sinnesmodalitäten im Wahrnehmungsprozess. Die intraindividuelle mentale Organisation der Informationsaufnahme ist von der medial aktivierten neurobiologischen Erregung beeinflusst. Das Produkt dieser Interaktion wirkt sich konsekutiv auf die Meinungsbildung aus.

Das Medium Zeitung erfüllt im gesellschaftlichen System unterschiedliche Funktionen, welche Prämissen für die Informationsaufnahme determinieren. Zeitungen erzeugen für Leser/innen konstruierte Wirklichkeiten, indem Journalist/inn/en aus bereits gefilterten Nachrichten, diejenigen auswählen, welche verlagsbedingten Rahmenbedingungen am ehesten entsprechen. Einflussreiche

Funktionssysteme der Gesellschaft nutzen die mediale Öffentlichkeit für die Publikation eigener Interessen. Die journalistische Auswahl und Gestaltung von Themen ist determiniert durch die „strukturelle Kopplung“ (nach Luhmann 1995) zwischen den Redaktionen und den Systemen der Umwelt, aber auch durch den hierarchischen Entscheidungsrahmen innerhalb des Redaktionssystems. Publierte Themen weisen somit auf Intentionen der Sender im gesellschaftlichen Gefüge hin. Die Realität wird um unzählige Ereignisse gekürzt, aber für Rezipient/inn/en überschaubar. Ausgewählte Informationen erhalten hohe Wertigkeit verliehen, die jedoch nur auf Gütekriterien des Systems Redaktion beruhen. Nachrichtentexte wirken nach der Systemtheorie selbstreferenziell (vgl. Luhmann 1995, S.9ff), sie gewinnen an Bedeutung, wenn sie den Prämissen der Redaktion entsprechen. Die Rezipient/inn/en nehmen das Medienangebot in ihren inneren biologischen und kognitiven Systemen wahr und treten in eine mediale Kopplung ein, indem sie im Anschluss über die vermittelten Inhalte kommunizieren (vgl. Weber 1995, S.117). Medien bestimmen entsprechend der „Thematisierungstheorie“ durch die Aufmachung und die Häufigkeit, wie lange und intensiv ein Thema in der gesellschaftlichen Alltagskommunikation aktiviert bleibt. Durch die Flut der täglichen Informationen ist das System „eingestellt auf schnelles Erinnern und Vergessen“ (Luhmann 1995, S.16).

Das Medium und die entsprechende mediale Nachrichtenkonstruktion geben die Bedingungen der Informationsaufnahme vor. Die mediale Gestaltung determiniert auch den kontextuellen Rahmen einer Information. Die postkommunikative Phase dient der Einordnung gedruckter Nachrichten in das mentale Schema. Rezipient/inn/en nutzen dafür intraindividuell gespeicherte Schemata und vorhandene Persönlichkeitsdispositionen.

2.3.2. Zusammenhang von medialer Informationsaufnahme und Schemaaktivierung

Im Verarbeitungsprozess von Informationen aus Printmedien läuft wie bei jeder anderen medialen Kommunikationssituation ein Verlauf der Mustererkennung ab, dabei werden wahrgenommene Informationsmerkmale mit bereits gespeicherten abgeglichen. Die gespeicherten Botschaften entsprechen mental vorhandenen Scripts oder Ereignisschemata, die über eine Situation bereits aus vorangegangenen Erfahrungen zur Verfügung stehen. Schemata beeinflussen die

ablaufende Kommunikationssituation und die Rezeption von Information, indem sie für den Mustererkennungsprozess zur Verfügung stehen und Antizipationsmöglichkeiten anbieten. Die Aufnahme der Information erfolgt rasch und erfolgreich, wenn ein geeignetes Schema mit entsprechenden Merkmalskategorien vorhanden ist. Ein Schema wird in besonderem Maße zur Enkodierung herangezogen, wenn es kognitiv leicht verfügbar ist. Zuletzt aktivierte Schemata stehen im Kurzzeitgedächtnisspeicher bevorzugt zur Verfügung. Ein elaboriertes Schema, welches bereits mehrmals erfolgreich aktiviert wurde, wird ebenfalls tendenziell häufiger aktiviert (vgl. Schwarz in: Frey; Irle 1998, S.279).

Schemata verkürzen die kausale Bewertung medialer Information, weil der Mustervergleichsprozess abgebrochen wird, sobald ein entsprechendes Schema zur Verfügung steht. Die mentalen Ordnungssysteme haben somit einen großen Einfluss auf die mediale Informationsaufnahme. Sie steuern einen bedeutenden Teil der bereits repräsentierten Wissensinhalte bei, welche das Informationsverständnis und die Informationsinhalte, die in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung zugeordnet werden, determinieren. Informationsreize, die einem Schema nicht korrekt entsprechen, können mit Hilfe des kognitiven Modulationsprozesses „Assimilation“ (vgl. Sherif, Hovland 1961; in: Herkner 2004, S.239) angepasst werden. Konsistente Hinweisreize werden vorzugsweise wahrgenommen und dienen der Anpassung von Informationsreizen in ein vorhandenes Schema, wo sie kanalisiert gespeichert werden.

Ein medialer Hinweis, welcher einem Schema entspricht, kann rasch gespeichert werden und ist im Gedächtnissystem rasch abrufbar. Schemakonsistente mediale Information wird somit nicht nur bevorzugt aufgenommen und gespeichert, sondern kann auch effizient und langfristig reproduziert werden. Im Gegensatz dazu wird dissonante Information mit erhöhter Aufmerksamkeitsleistung aufgenommen und gespeichert, aber nach längerer Zeit gerät diese Information in Vergessenheit (vgl. Schwarz in: Frey; Irle 1998, S.281).

Schemata können auch durch den kognitiven Vorgang der „Akkomodation“ (nach Piaget 1937) moduliert werden. Hier wird ein vorhandenes Schema abgeändert oder erweitert, damit es wahrgenommenen Informationsreizen entspricht. Dadurch kann eine Elaboration von vorhandenen Schemata entstehen. Für die kognitive Modulation des Akkomodierens werden mehrere schemainkonsistente Informationseinheiten benötigt. Ergebnisse der „conceptual change“ – Forschung

bestätigen die Bedeutung des Einflusses von Vorwissen, welcher nur unter wiederholten Bedingungen zu verändern ist. Einzelne schemainkonsistente Informationen werden somit bevorzugt assimiliert oder ignoriert. Wenn die schemainkonsistenten Einheiten eine kritische Grenze überschreiten, scheint vor allem das „Substitutionsmodell“ zu wirken, welches zur „Bildung von Subschemata“ führt (Rothbart 1981, in: Frey; Irle 1998, S.285). Ein vorhandenes Schema wird dann nur partiell verändert. Das neue Segment wird als untergeordnetes Schema zum bereits bestehenden gespeichert.

Schwarz (in: Frey; Irle 1998, S.281) postuliert, dass die Rekonstruktion von Information mit Hilfe eines Schemas auch zu „systematischen Erinnerungsfehlern“ führen kann, wenn Handlungen oder Eigenschaften rekonstruiert werden, die nur im Schema enthalten sind, jedoch nicht Teil der wahrgenommenen Information sind. Die so genannten „intrusion errors“ konnten in mehreren Untersuchungen bestätigt werden, außerdem wurde auch experimentell bestätigt, dass Schemata besonders stark wirken, wenn sie bereits vor der Enkodierung aktiviert werden, weil sie dann auch beeinflussend auf die Bedeutungszuweisung eines Informationsreizes einwirken (vgl. Schwarz in: Frey; Irle 1998, S.282f). Somit wirken aktivierte Schemata auf die Akzentuierung wahrgenommener Information wesentlich ein.

Vorwissen, welches bei der Aufnahme von Information aktiviert wird, besteht aus Detailinformationen, welche in großzügig angelegten Schablonen leicht zu extrahieren sind. Es fehlt die direkte Erfahrung für eine Urteilsbildung, somit wird den angebotenen Informationsreizen mehr Bedeutung zugemessen. Die vorhandenen Schablonen, welche im assoziativen Netzwerk verknüpft sind, werden für eine rasche kanalisierte Einschätzung vorhandener Dimensionen genützt. Die Informationsflut, welche täglich zu bewältigen ist, drängt auf eine rasche Urteilsbildung. Es ist im Alltag erforderlich, sich möglichst schnell ein „Bild“ zu machen, um Nachrichten zu selektieren oder Bedeutung zu verleihen. Konzepte über Entitäten wirken im kommunikativen Prozess. Für die Einschätzung von Personen, über die berichtet wird, erfolgt ein Abgleich mit den Bildern eines bereits gespeicherten Typus, um rasch urteilen zu können. Die Aktivierung eines Typus, der schablonenhaft vorhanden ist, entspricht einem Stereotyp und dient der raschen Antizipation und Einordnung in ein Meinungsschema.

Die Beschreibung der Anwendung und Änderung von Schemata im Informationsprozess muss immer im jeweiligen Kontext der motivationalen Situation und dem emotionalen Zustand der Rezipierenden gekoppelt stattfinden.

2.3.3. Motivationale und emotionale Faktoren der medialen Informationsaufnahme

Empfänger/innen, die motiviert sind, eine Botschaft zu rezipieren, sind aktiv an einer gesendeten Nachricht beteiligt, sie konstruieren ihre intraindividuell aufgenommene Mitteilung, in dem sie ihr Vorwissen und ihre erworbenen Dispositionskonzepte bei der Wahrnehmung aktivieren und eine Botschaft modellieren, welche der subjektiven Kontrollmotivation entspricht. „Die Wahrnehmung verhilft zu einer Kontrolle über den Teil der Umwelt, der von ihr aufgehehlt wird“ (Heider 1977, S.89).

Motivation und Emotion sind abhängig von der Perspektive einer Person in einer Kommunikationssituation. Es ist entscheidend, ob die Person als Sender/in oder Empfänger/in einer Botschaft fungiert. Sender/innen einer Botschaft vermitteln diese aus bestimmten Gründen und verleihen somit der Nachricht Bedeutung. Die individuelle Bedeutung und die gesellschaftliche Relevanz der Nachricht wirken sich auch auf die motivationale Stärke der rezipierenden Person entscheidend aus. Die Faktoren Motivation und Emotion korrelieren dabei positiv. Hohe Motivation bedeutet auch verstärkt das Auftreten von Emotion. Diese Beziehung ist reversibel.

Das Produkt aus den Faktoren Motivation und Emotion bestimmt die Aufmerksamkeitskapazität einer rezipierenden Person. Die Beziehung zwischen Aufmerksamkeit, Emotion und Motivation ist wechselseitig, sobald die Aufmerksamkeit einer Person erregt wird, folgt daraus eine motivationale Partizipation für die Nachricht, welche in entsprechender Emotionalität münden kann. Somit wird auch der Fokus der rezipierenden Person auf die Nachrichten durch die Faktoren Emotion und Motivation beeinflusst.

Stereotypisierende Urteile, welche durch die Aktivierung eines gespeicherten Schemas ebenfalls ausgelöst werden, beeinflussen Emotion und Motivation und wirken so auf die aktuelle Urteilsbildung. Für die Aktivierung von Stereotypen sind

kontextuelle Faktoren der Nachricht beeinflussend. „Das Stereotyp erfüllt demnach auch die Aufgabe, sein eigenes Chiffre zu sein, das zur Auslösung der entsprechenden stereotypen Empfindung und Reaktion des Rezipienten dient“ (Vitouch 1993, S. 98). Emotionen, wie Hass oder Mitleid, werden entsprechend dem bereits gespeicherten Stereotyp ausgelöst und fließen in die Urteilsbildung für Verantwortlichkeit und Schuldzuschreibung ein.

Für die Kausalitätszuschreibung der Information ist die Attributionstendenz der Person von entscheidender Bedeutung. Die individuell erworbenen kausalen Konzepte der Kontrollerwartung, welche im Rahmen der Sozialisation aufgrund verschiedener Erfahrungen verfestigt werden, können die Informationsaufnahme und die daraus folgernde Meinungsbildung zu medialer Information beeinflussen. Die präferierten Dispositionen wirken auf die Form der Informationsauswahl, Informationsverarbeitung und die Urteilsbildung ein.

2.3.4. Wahrnehmung medialer Botschaften und Attribuierungstendenz

Die Qualität der Rezeption basiert bei der Informationsentnahme von Printmedien auf einem individuellen Konstrukt, das sich neben dem vorhandenen Kontext aus mehreren personalen Faktoren zusammensetzt. Die Fähigkeit einer Person, komplexe Informationen lesetechnisch zu verarbeiten, um daraus Sinn für kausale Schlussfolgerungen zu entnehmen, bildet eine individuelle Einflussgröße. Die Komplexität der medialen Information wirkt sich auf das Verarbeitungsniveau aus, indem die Motivation und die Fähigkeit für eine intensive Auseinandersetzung vorhanden sein müssen. Voreinstellungen haben, da sie aufgrund früherer Erfahrungen gespeichert wurden, ebenfalls Bedeutung für die kausale Antizipation eines vorliegenden Sachverhaltes, sie bieten breite Kategorien für die Einordnung der neuen Information. Individuell erworbene kausale Konzepte beeinflussen die Medienauswahl und die Meinungsbildung zu den vermittelten Inhalten.

Die Auseinandersetzung mit medialen Inhalten ist abhängig vom Bedürfnis der Rezipient/inn/en, kausale Zuschreibungen für Sachverhalte zu finden. Der bevorzugte Attributionsstil bestimmt die Auseinandersetzung der Rezipierenden mit dem Medienkonsum, korrelative Zusammenhänge wurden in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Vitouch 1993, S.51). Die individuelle Ausprägung

der Kontrollmotivation ist demzufolge ein determinierender Faktor der Medienauswahl. Wenn der Verlust der Kontrolle im Alltag verstärkt empfunden wird, führt dies in zahlreichen Fällen zu einer Mediennutzung, welche aufgrund voraussagbarer Inhaltsformate, eine mental ausgleichende Wirkung für erfahrene Unsicherheiten im Alltag erzielen und somit entspannend und bestätigend erlebt werden. Es werden Inhalte bevorzugt, die in vorhandenen Schablonen eingeordnet werden können und deren Verlauf vorhersagbar ist (vgl. Vitouch 1993, S.73). „Bad news“, Sensationsnachrichten der Boulevardpresse erhöhen die Verkaufszahlen und verdeutlichen somit großes Publikumsinteresse. „Ein Grund dafür mag die leichte Durchschaubarkeit der – solchen Vorkommnissen zugrunde liegenden – Ursache - Wirkungsbeziehung sein.“ (Vitouch 1993, S.111)

Personen, deren Kontrollüberzeugung eher internal ausgerichtet ist, werden entsprechend ihrer bevorzugten Attribuierung den Fokus einer Nachricht auf die Aktivität handelnder Personen richten. Eher external attribuierende Rezipient/inn/en werden hingegen vorwiegend äußere Umstände einer Situation für die Kausalitätssuche wahrnehmen. Der präferierte Informationsfokus prägt die Beurteilung der Rezipierenden, die der transportierten Nachricht verliehen wird. Die Daten und Informationen, welcher einer Person in der Kommunikationssituation zur Verfügung stehen, werden somit durch die mentale Aktivität der rezipierenden Person fokussiert, in einem Ausmaß ergänzt, welches subjektiv als notwendig empfunden wird und mit vorhandenem Vorwissen antizipiert, um entsprechend dem Ergebnis der kausalen Suche nach den auffallenden Dimensionen zu beurteilen.

Für die Bewertung medialer Ereignisse ist die Zuschreibung von Verantwortung prägend für das kausale Urteil. Die Kategorisierung der wahrgenommenen Ursachen erfolgt aufgrund wahrgenommener Situationsdimensionen. Dimensionen, die konsistent sind mit bisher präferierten Kognitionen, werden bevorzugt in das Kausalurteil einfließen.

Das „Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (ELM)“ (Petty/Cacioppo 1986; in: Frindte 2001, S.87) verdeutlicht, wie kausale Attributionstendenzen auf die Aufnahme medialer Informationen durch Rezipient/inn/en wirken. Das ELM - Modell beschreibt die Abhängigkeit subjektiver Informationsaufnahme von Gegebenheiten der Rezeptionssituation und von personalen Faktoren der Rezipient/inn/en. Petty und Cacioppo postulieren zwei Möglichkeiten, welche die

Qualität des Rezeptionsprozesses determinieren können. Eine „zentrale und eine periphere Route“ (in: Frindte 2001, S.88) können bei der Informationsverarbeitung gewählt werden. Die „periphere Route“ ist geprägt von restringierter Verarbeitung, die auf der Aktivierung gespeicherter Schemata beziehungsweise der Nutzung von Stereotypen basiert, wenn die motivationale Einstellung der Rezipient/inn/en für eine intensive Auseinandersetzung mit der Information nicht gegeben ist. Informationen, die über eine „zentrale Route“ aufgenommen werden, sind durch eine elaborierte Aufnahme der Sachverhalte charakterisiert. Diese Form der Informationsaufnahme ist mit intensiver Auseinandersetzung verbunden, es erfolgt eine tiefgründige Verarbeitung der erfahrenen Reizinformationen. Informationsinhalte werden bei einer elaborierten kausalen Analyse kritisch geprüft und distanziert beurteilt, indem unterschiedliche Perspektiven bei der kausalen Argumentation berücksichtigt werden. Die personalen Faktoren, welche sich auf die Entscheidung der zu verwendenden Route auswirken, sind determiniert durch die individuelle Fähigkeit der Person, mediale Informationen kritisch zu hinterfragen und der subjektiven Motivation, sich mit den gegebenen Inhalten auseinanderzusetzen.

2.3.5. Wirkungstheorien der Kommunikationspsychologie

„Kommunikation ist intentional, das heißt ein zielgerichteter, zur Verwirklichung bestimmter Absichten und Zwecke bestimmter Vorgang“ (Noelle-Neumann/Schulz/Wilke 1996, S.160). Nach Frindte (2001) steht „Kommunikation“ als „Metapher“ für zahlreiche Teilbereiche, welche die Übertragung von Information in der Gesellschaft beschreiben.

Der Bereich der medialen Kommunikation ist gekennzeichnet durch eine vorerst einseitige Sendung von gefilterten Botschaften in einem medial bestimmten Kontext, welche für ein disperses Publikum mit technischen Hilfsmitteln aufbereitet wird. Die Einseitigkeit wird aufgehoben, wenn die Nachrichten die Empfänger/innen erreichen, weil diese aufgrund ihrer bisher erfahrenen Sozialisation und ihrer intraindividuellen Voraussetzungen die Nachricht aufnehmen und auf diese in einem situativen Kontext entsprechend reagieren.

Es kann davon ausgegangen werden, dass bei diesem zielgerichteten Vorgang die Medien auf kognitiver und/oder emotionaler Ebene Effekte erzielen, wenn die

übertragenen Informationen bei den Rezipient/inn/en auf Interesse stoßen. Die Informationsaufnahme wird zu einem späteren Zeitpunkt wieder erfolgen, wenn die gesendeten Informationen den Ansprüchen der Rezipient/inn/en entsprechen. Für die Sender/innen medialer Botschaften repräsentiert sich der Erfolg ihrer verfassten Meldungen in den Verkaufszahlen oder Einschaltquoten.

Für die Wirkungstheorien der Kommunikationspsychologie ist die Folge der medialen Konstruktionen von Themen in der postkommunikativen Phase bedeutend. Für die Analyse der Medienwirkung müssen die Determinanten des Kommunikationsprozesses extrahiert werden. Der Vorgang des Enkodierens seitens des Kommunikators beziehungsweise der Kommunikatorin und des Dekodierens der verwendeten Signale durch die Rezipient/inn/en konstituieren den Kommunikationsvorgang und die Verteilung der Rollen im Kommunikationsprozess.

Im Kontext der ersten empirischen Forschungsbemühungen um die mediale Wirkung benennt Lasswell (1927; in: Frindte 2001, S.29) die unterschiedlichen Stationen des Kommunikationsprozesses aufbauend auf das simple „Stimulus-Response-Modell“ des Behavioristen Skinner (in: Herkner 2004, S.175). Die Lasswell'sche Formel „who says what in which channel to whom with what effect“ beinhaltet auch den Effekt medialer Information. Die Eckpfeiler der Kommunikationsforschung sind mit dieser Formel festgelegt. In jedem Kommunikationsprozess wirken Sender/in oder Kommunikator/in, Aussage, Medium, Empfänger/in oder Rezipient/in und Wirkung zusammen (vgl. Noelle-Neumann/Schulz/ Wilke 1996, S.144f). In der historischen Kommunikationsforschung wurde aufgrund propagandistischer Breitenwirkungen eine starke Beeinflussung der öffentlichen Meinung durch die Medien postuliert. Die massiv angenommene Beeinflussung der Medien wurde von mehreren Kommunikationsforscher/innen in den darauf folgenden Jahren relativiert. So widerlegt Lazarsfeld (1944; in: Bonfadelli 2004, S.236) in einer Untersuchung zum Präsidentschaftswahlkampf in den USA den vorrangig angenommenen Einfluss der Medien, indem er nachhaltigen Einfluss der „opinion leader“ nachweisen konnte und definiert dies im „Two-Step-Flow – Modell“ der Kommunikation. Lazarsfeld weist auch auf die „selektive Aufmerksamkeit“ der Rezipient/inn/en hin, die es möglich macht, dissonante Inhalte zu vermeiden. Das Prinzip der Selektivität findet sich auch bei Heider (1946) in der „Balance - Theorie“.

Die Forschungsfelder des Kommunikationsmodells sind von Maletzke (1976; in: Pürer 1991, S.157f) detailliert definiert. Maletzke ergänzt im Kommunikationsmodell die wesentlichen Faktoren, welche bei der Beschreibung der Medienwirkung berücksichtigt werden müssen. Das mediale Kommunikationsmodell nach Maletzke beschreibt den Prozess nicht einkanalig, sondern postuliert eine Rückkopplung, die durch die mentale Aktivität der Rezipient/inn/en entsteht. Erstmals wurden die mentalen Konstruktoren der Rezipient/inn/en in den Prozess der Aufnahme medialer Information integriert. Das mentale Konstrukt der Rezipient/inn/en besteht aus dem Selbstbild derselben, dem sozialen Status, den persönlichkeitsbildenden Dispositionen und der Mikrostellung des Einzelnen im Publikum. Die persönlichkeitsbildenden Dispositionen werden durch zahlreiche Einflüsse und Erfahrungen während der Sozialisation entwickelt, welche bevorzugte Inferenzprozesse, Kontrollmotivation und Attribuierungstendenzen entstehen lassen.

Leser/innen dekodieren Druckerschwärze am Papier und sind dabei von ihrer jeweiligen intraindividuellen Situation geprägt. Sie projizieren Werthaltungen, Vorwissen, Einstellungen, Kontrollüberzeugungen in das journalistische Sprachmuster und selektieren nach Interesse und Bedarf aus den übermittelten Signalen. Ihre Interpretationsleistung entspricht einer „reflexiven Unterstellung“ (Merten 1993; in: Weber 1995, S.70) der Wahrnehmungsleistung.

Den Vorgang des Codierens beschreibt Watzlawick (1972, S.53ff) in einer formalen Theorie der Kommunikation als dialogisches Modell, nachdem in jeder Kommunikationssituation ein „Inhalts- und Beziehungsaspekt“ (Watzlawick 1972) wirksam wird. Der Inhaltsaspekt bezieht sich auf die vermittelten Sachverhalte, der Beziehungsaspekt auf die Hinweise, wie die Inhalte zu verstehen sind. Der Beziehungsaspekt stellt somit eine Metakommunikation dar, eine Information über die Daten, welche das Verstehen einer Mitteilung instruiert. Mit dem Beziehungsaspekt einer Nachricht gelingt es, auch unvollständige Informationen durch Inferenzprozesse zu interpretieren. Beide Aspekte der Kommunikationssituation werden über eine bestimmte Mitteilungsform vermittelt, die für den jeweils anderen Aspekt unzulänglich ist. Der Inhaltsaspekt entspricht einer „digitalen“ (Watzlawick 1972) Mitteilungsform, die sich einer abstrakten Verbalisierung auf der Grundlage komplexer Syntax bedient um Daten weiterzugeben.

Die Auffassung, dass eine Nachricht verschiedene Aspekte beinhaltet, wurde von Schulz von Thun (1989; in: Kriz 2000, S.171ff) als „Kommunikationsmodell vom Quadrat der Nachricht“ postuliert. Jede Mitteilung enthält demnach vier Aspekte. Der Sachaspekt ist determiniert durch die Fakten der Mitteilung, der Appell aspekt drückt eine gezielte Formulierung der Aussage aus, welche die Rezipierenden zu einer Rückkopplung veranlasst. Der Selbstoffenbarungsaspekt vermittelt, was Sender/in über sich selbst weitergeben möchte und auch hier wird ein Beziehungsaspekt, den jede Mitteilung in sich trägt, beschrieben. Rezipient/inn/en werden bei Schulz von Thun mit vier Ohren visualisiert, die sie für die jeweiligen Aspekte nützen. Kommunikator/innen können einen oder mehrere Aspekte in ihrer Mitteilung besonders hervorheben. Die mentale Repräsentation der Mitteilung bei Empfänger/innen ist dadurch determiniert, welchem Mitteilungsaspekt bei der Rezeption Priorität zugeordnet wird. Dieser Annahme, dass Informationen von Empfänger/innen unterschiedlich aufgenommen werden, weil sie individuelle Prämissen setzen, entspricht auch die „Hypothese der Wissenskluft“.

Die „Hypothese der Wissenskluft“, welche von Tichenor, Donohue und Olien (1970; in: Bonfadelli 2004, S.236) postuliert wurde, prognostiziert den medialen Informationsgewinn der bildungsfernen Schichten als zu gering. In der Folge könnte eine immer größer werdende gesellschaftliche Kluft durch die unterschiedliche Medienrezeption entstehen. Diese Hypothese ist aufgrund zahlreicher intervenierender Variablen, welche bei der Aufnahme des Informationsflusses wirken und die Rezeptionsaufnahme beeinflussen, empirisch inkonsistent. Für die medienpädagogische Ausbildung von Jugendlichen, die aus bildungsfernen Familien stammen, ist die „Wissenskluft-Hypothese“ jedoch ein Hinweis darauf, dass Medienbildung in dieser gesellschaftlichen Schicht besondere Priorität zukommen sollte, denn „es existieren interindividuelle und persönlichkeitspezifische Unterschiede, ein simples – konkretes Niveau ist gekennzeichnet durch „Stereotypisierungstendenz und Inferenzneigung“ (Vitouch 1993, S.141). Eine medienpädagogische Zielsetzung muss somit die Erreichung eines möglichst hohen Niveaus der Informationsverarbeitung sein.

Die Wahrnehmung einer medialen Nachricht ist abhängig von der Platzierung, Häufigkeit und Intensität der Berichterstattung in den Medien. McCombs (1972; in: Bonfadelli 2004, S.236) postuliert im „Agenda-Setting-Ansatz“ die Thematisierungsfunktion der Medien, welche durch die Auswahl, Intensität und Dauer der Berichterstattung die öffentliche Alltagskommunikation prägen. Medienrelevante

Themen sind nach diesem Ansatz für die Rezipient/inn/en intellektuell präsent, auch wenn die Informationen nicht ihren Interessen entsprechen, können sie sich einer medialen Themenpartizipation nicht entziehen. Medien transportieren nach jüngeren Veröffentlichungen von McCombs (1997, 2000) auch „die Attribute der Themen“ (vgl. Bonfadelli 2004, S.242). Sachverhalte, Argumentationen, Beschreibungen, die vordergründig betont werden, sind auch im Gedankengut der Rezipient/inn/en abrufbar.

Noelle-Neumann (1996, S. 533) beschreibt in der „Theorie der Schweigespirale“ ebenfalls die Reflexivität transportierter Inhalte und Meinungen. Der Terminus der „Schweigespirale“ soll den Druck veröffentlichter Einstellungen und Werthaltungen auf Rezipient/inn/en visualisieren. Die individuelle Meinung wird demnach unter dem Druck der medialen Meinung nur dann weiterhin geäußert, wenn sie konform mit der wahrgenommenen öffentlichen Meinung ist. Diskrepante Meinungen werden tendenziell weniger geäußert, weil die Sorge der sozialen Isolation die Personen verstummen lässt. Medial nicht geäußerte Meinungen zählen zu Minderheiten, die an Gewichtung durch die Wirkung der Schweigespirale verlieren. Obwohl die gegenwärtige Medienvielfalt bereits zahlreiche Meinungsvarianten hervorbringt, kann die Richtung der öffentlichen Meinung bestärkend für eine konforme individuelle Einschätzung sein.

Informationssuche ist auf eine Bestätigung der eigenen Meinung und eine Reduktion von Dissonanz gerichtet. „Massenkommunikation verstärkt in erster Linie existierende Einstellungen, aktiviert latente Positionen und verändert mit geringster Wahrscheinlichkeit existierende oder latente Gegenpositionen“ (Bonfadelli 2004, S.283).

2.3.6. Einflussgrößen auf Einstellungen nach medialer Rezeption

Einstellungen setzen sich aus kognitiven und affektiv-motivationalen Teilkomponenten zusammen, sie sind geprägt von intraindividuellen Intentionen. Moderne Modelle der Wirkungsforschung postulieren die Bedeutung der mentalen Aktivität während der Rezeption medialer Inhalte für die Bildung von Einstellungen in Folge der medialen Informationsentnahme. Die „Balancetheorie“ nach Heider oder die „Dissonanztheorie“ nach Festinger betonen die rezipientendominierte

Aufnahme medialer Information, die sich in der Selektion oder Modifikation wahrgenommener Inhalte auswirkt.

Das „Elaboration-Likelihood-Modell“ (ELM) nach Petty und Cacioppo beschreibt die konstruktive Aktivität der Rezipient/innen entsprechend der gewählten Verarbeitungsrouten, die Form der Verarbeitung kann eine mögliche Modulation von Einstellungen prägen. „Einstellungen (attitudes) werden als allgemeine Bewertungen (general evaluations) der eigenen Person, anderer Menschen, Objekte oder Sachverhalte verstanden“ (nach Petty u. Cacioppo; Stahlberg; Frey in: Frey; Irle 1993, S.329). Diese generellen Bewertungen äußern sich in Form von Meinungen über ein Ereignis oder über die Merkmale von Entitäten.

Im ELM wird postuliert, dass bei Abwesenheit der Bedingungen für die zentrale Route der tiefen Informationsverarbeitung eine Einstellungsänderung durch periphere Reize wie zum Beispiel Verstärker erreicht werden kann. Die Verarbeitung von relevanten Argumenten ist abhängig von Fähigkeit und Motivation der Rezipierenden. Menschen sind grundsätzlich motiviert, adäquate Einstellungen zu erwerben. Situationen, die mehrdeutige Verhaltensweisen zulassen, weisen jedoch auf die Bedeutung der Wahrnehmung für unterschiedliche Verstärkungen hin, die sich konsekutiv auf Einstellungen oder Verhaltensmuster auswirken können.

Einstellungen der Rezipierenden sind von zahlreichen intervenierenden Variablen beeinflusst, dazu zählen Kriterien des transportierten Inhalts, die Merkmale des Senders, der Kontext der Kommunikationssituation und individuelle Komponenten der Empfänger/innen. Die Kriterien des Inhalts einer medialen Botschaft, welche besonderen Einfluss auf die Meinungsbildung nehmen, sind durch Glaubwürdigkeit und Attraktivität der Quelle gekennzeichnet. Auch die Verständlichkeit der Botschaft hat Einfluss auf die kognitive Bewertung. Es ist für die Wirkung einer Nachricht entscheidend, ob sie für Rezipient/inn/en neuwertig oder bekannt ist. Eine überraschende Nachricht kann sich auf eine Einstellung kurzfristig auswirken, solche Informationen sind gekennzeichnet durch Inkonsistenz mit verfügbarem Wissen. Erst aufgrund wiederholter Konfrontationen wird die aufgenommene Information dauerhaft abrufbar sein. Die subjektive Relevanz einer Information und die individuelle Betroffenheit, die durch eine Nachricht ausgelöst wird, haben Einfluss auf die Meinungsbildung von Rezipient/inn/en.

Der Kontext der Kommunikationssituation ist von den Aussagen im sozialen Umfeld, die bezüglich einer Nachricht getätigt werden, determiniert. Diese Aussagen können als Verstärker für die Modulation einer Einstellung wirken. Wenn Personen des sozialen Umfelds konforme Meinungen äußern, wird dies die Motivation einer Änderung reduzieren.

Zu den individuellen Komponenten der Empfänger/innen, die sich auf die kognitive Reaktion einer medialen Information auswirken, zählt die Fähigkeit der Enkodierung einer Nachricht, die auf Bildung, Intelligenz und Vorwissen basiert. Der Grad der Internalisierung der aktuellen Meinungsposition ist determinierend für eine etwaige Einstellungsänderung. Eine stark internalisierte Meinung wird eher resistent sein, weil hier bereits zahlreiche Verstärkungen stattgefunden haben. Temporäre Zustände der Rezipient/inn/en wie Stimmungen oder Ablenkungen können sich auf die Motivation für eine tiefe Verarbeitung der Information bei der Rezeption auswirken. Bei größerer Sorgfalt der Informationsverarbeitung verlieren periphere Reize an Bedeutung. Einstellungsänderungen, die aufgrund einer intensiven Auseinandersetzung entsprechend der zentralen Route nach dem ELM entwickelt wurden, sind dauerhafter.

Die jeweilige Zusammensetzung der intervenierenden Variablen im Kommunikationsprozess entscheidet über die Art und Richtung der Verarbeitung. Kognitive Reaktionen auf eine mediale Information werden aufgrund dieser Variablen moduliert. Einstellungsänderungen der Rezipient/inn/en sind in dieser Untersuchung für die Interpretation der empirischen Ergebnisse von besonderer Bedeutung. Die medienpädagogische Intervention soll an eine intensive Auseinandersetzung mit medialen Inhalten heranführen, dadurch soll kurzfristig eine tiefe Verarbeitungsrouten präferiert werden. Eine Verbesserung rezeptiver Kompetenzen soll in der Wahrnehmung von Argumenten stattfinden, die im Textangebot nicht konkret angeführt sind. Das kritische Hinterfragen der angebotenen Informationen während der Intervention soll eine differenzierte Beurteilung der journalistischen Sprachstrategien fördern. Rezipient/inn/en weisen größere rezeptive Kompetenz auf, wenn es gelingt, flexible Verarbeitungswege zu nützen. Flexible Verarbeitungswege beinhalten mehrere Lösungswege und fordern dazu heraus, dass durch Hinterfragen mehrere Perspektiven zu erkennen sind. Für die Bildung von Kausalurteilen bei der Bewertung ist zu beachten, dass bevorzugte Attribuierungsdimensionen stärker beachtet werden und einen

wesentlichen Einfluss auf die kognitive wie auch affektiv-emotionale Beurteilung von Informationen darstellen.

2.3.7. Aspekte der Bewertung medial dargestellter Opfer-situationen

Mit dem Begriff Opfer werden in der Alltagssprache Individuen bezeichnet, die in eine aversive Situation geraten sind, in der sie Schaden erleiden. Die Bezeichnung Opfer inkludiert die Beschreibung einer Rolle, die Unterlegenheit und Leid signalisiert. Es existieren zahlreiche variante Situationen in der Gesellschaft, in deren Verlauf Menschen in die Rolle eines Opfers gelangen.

Die Anschlusskommunikation auf die Rezeption eines medial dargestellten Ereignisses, in dem Menschen zu Opfern werden, ist von ambivalenten Faktoren geprägt. Vorrangig könnte angenommen werden, dass die Beschreibung von Menschen in Notlagen zu Empathie führt. Die emotionale Reaktion der Rezipient/inn/en auf aversive Lagen äußert sich jedoch nicht unbedingt in Mitleid, sondern kann auch zu Ablehnung führen und in Schuldzuschreibungen für das Verhalten des Opfers münden. „Wie durch Alltagsbeobachtungen und Experimente gezeigt werden kann, werden oft unschuldige Opfer von Unglücksfällen durch Beobachter für ihr Pech persönlich verantwortlich gemacht und /oder darüber hinaus abgewertet, obwohl es keine objektive Verantwortlichkeit gibt (vgl. Lerner, 1970)“ (Vitouch 1993, S.111).

Im Rahmen der Dissonanztheorie wird postuliert, dass jedes Verhalten, das ungerechtfertigt erscheint, „durch kognitive Umstrukturierung“ (Osnabrügge; Stahlberg; Frey; in: Frey; Irle 1998, S.127ff) erklärt wird, um so wieder einen konsonanten Zustand zu erreichen. Die Strategie der „kognizierten Kontrolle“ (a.a.O.) kann helfen, Stress bei erlebter Dissonanz oder Hilflosigkeit zu reduzieren. Thompson (1981; in: Frey; Irle 1998, S.128) postuliert „kognitive Kontrolle (cognitive control) liegt vor, wenn eine Person glaubt, über kognitive Strategien wie Uminterpretation oder Vermeidung zu verfügen, durch die die erlebte Aversivität eines Ereignisses reduziert werden kann“ (a.a.O., S.128).

Interessante Ergebnisse zeigen sich in der Verknüpfung von Theorien zur Gerechtigkeit und der Reduktion kognitiver Dissonanz. Bei der Generalisierbarkeit

von kognitiven Entscheidungen, die ungerechtfertigte Folgen nach sich ziehen, wurde in Untersuchungen die Tendenz der Abwertung von Opfern nachgewiesen (vgl. Davidson 1964; Walster, Prestholdt 1966; in: Frey; Irle 1993, S.286). Kognitive Dissonanz kann in Fällen, die eine Handlung nicht revidierbar machen und für die es keine kausale Entlastung gibt, kaum anders bewältigt werden. Die Handlung wird für die Akteur/inn/e/n entschuldbar, in dem das Opfer mit negativen Attributen in Verbindung gebracht wird. Erklärungen für unverantwortliches Verhalten, das Menschen zu Opfern werden lässt, wird nicht nur von aktiv verursachenden Personen durchgeführt, auch Rezipient/inn/en suchen nach Gründen für eine Opfersituation. Rezipient/inn/en von Opferberichten können als passive Beobachter/innen an grauenhaften Situationen teilnehmen, die ihre realitätsnahen Vorstellungen häufig übertreffen, sie reduzieren empfundene Dissonanz durch die Anpassung kognitiver Wertesysteme (vgl. Frey; Kaska; in: Frey; Irle 1993, S.286). Dies entspricht der Form der „sekundären Kontrolle“ (Frey; Irle 1998, S.17f), welche unter 2.2.9. beschrieben wird. Diese Form der Kontrolle ermöglicht es, Kontrollmöglichkeiten durch „kognitive Umstrukturierungen“ auszugleichen. „Kognitive Umstrukturierungen“ erfolgen in individueller Antizipation der vorhandenen Situation. Um den Glauben an einen gesellschaftlichen Ordnungsrahmen nicht zu verlieren, kann ein Opfer mit negativen Attributen in kognitive Verbindung gebracht werden, somit entsteht wieder eine innere kausale Ordnung mit einem intakten Begründungsgefüge, in dem kausale Folgen konsekutiv das Ergebnis bestimmter Situationen sind. Simple konsekutive Kausalfolgen werden für die Erstellung von Hypothesen zur Vorhersage von Ereignissen benötigt. „Wenn“ Menschen negative Attribute aufweisen oder verantwortungslos handeln, „dann“ kann ihnen Schreckliches widerfahren. Rezipient/inn/en lehnen somit die Opfer ab und reagieren nicht mit Empathie. Das Ansehen von Personen, die als Opfer wahrgenommen werden, kann durch negative Beurteilungen ihrer Personenmerkmale reduziert werden. Merkmale einer Situation, in der Menschen zu Opfern werden, können als äußerst selten definiert werden und somit ein besonders außergewöhnliches Schicksal determinieren.

„Die Vorstellung von einer gerechten Welt, gibt einer Person die Möglichkeit, sich innerhalb eines stabilen Beurteilungs- und Wertmaßstabes zu bewegen und längerfristige Ziele zu verfolgen. Die Aufgabe dieser Vorstellung würde jedenfalls die ‚Vorhersagbarkeit‘ von Verhaltenskonsequenzen langfristig unmöglich machen“ (Vitouch 1993, S.112). Entsprechend der „just-world-Theorie“ nach Lerner (1980; in: Vitouch 1993, S.111) bewerten Beobachter/innen Opfersitua-

tionen mit Hilfe der Zuschreibung negativer Attribute für die Akteur/inn/e/n, um eigene Gerechtigkeitsthesen zu bestärken und persönliche Erfahrungen von solchen Situationen zu distanzieren.

Eine Untersuchung zur individuellen Verarbeitung von Opferbildern im Kriegs- und Krisenjournalismus von Payrhuber und Vitouch (2005) erbrachten hochsignifikante Ergebnisse, welche abweichende Bewertungen bei der Rezeption von Opferdarstellungen für eher external beziehungsweise internal attribuierende Rezipient/inn/en bestätigt. Einen besonderen Einfluss auf die Zuschreibung der Verantwortung von Opfern kann somit der Kontrollmotivation von beobachtenden Personen zugeschrieben werden. Nach Weiner (1986) sind „Attributionen besonders häufig bei unerwarteten, negativen und wichtigen Ereignissen“ (Herkner 2004, S.117).

Die Einstellungen zur Verantwortlichkeit von Opfern variiert individuell, weil das Ausmaß der Kontrollmotivation unterschiedlich ausgeprägt ist. Wenn unschuldigen Opfern von Katastrophen oder Unfällen Schuld zugeschrieben wird, kann dies erfolgen, um bedrohliche Kognitionen der potenziellen Unkontrollierbarkeit solcher Vorfälle zu selektieren. Wirkungsfaktoren der Kontrollmotivation werden wirksam, wenn den Verunglückten ein hoher Grad an Verantwortlichkeit zugeschrieben wird, denn dadurch sinkt die Dimension der Unkontrollierbarkeit für die Beobachtenden. Beobachtende distanzieren sich von der Situation eines Opfers, indem sie der Person für die Situation Verantwortung zuschreiben. Bei beobachteten Merkmalsähnlichkeiten eines Opfers mit eigenen persönlichen Dispositionen besteht die Möglichkeit, dass Vorwürfe reduziert vorgebracht werden, weil das Opferverhalten eigene Verhaltensroutinen widerspiegelt.

Grimm bestätigt die Ambivalenz des Wirkungspotenzials von Opferreaktionen, die zu Erhöhung von Emotionen, insbesondere von Aggressionen, aber auch zur Reduktion solcher Emotionen führen kann (vgl. Grimm 1999, S.85). Die Entstehung von Aggressionen bei der Rezeption von Gewaltdarstellungen an Opfern führt Grimm auf eine Form von „Frustrationsbeseitigung“ (a.a.O.) zurück. Die Verminderung aggressiver Emotionen ist als Form der Empathiebereitschaft zu sehen. Nach Grimm muss die Rezeptionsforschung immer auch die Wirkung der Aufnahme von Opferdarstellungen berücksichtigen, weil sie eine wesentliche Dimension der Medienrezeption ist. Die Form der Opferrezeption lässt auf die Anerkennung von Gewalt in der Gesellschaft schließen. Exekutive Gewalt kann in

der Bevölkerung akzeptiert werden, da sie Gesetze aufrecht hält und für positiv besetzte Gerechtigkeit sorgt. Diese Form der Gewalt kann moralisch unterstützt werden. „Wer offenkundiges Unrecht beobachtet, schlägt sich auf die Seite der Opfer und verspürt vielleicht Lust, selbst den verlängerten Arm der Gerechtigkeit zu spielen“ (Grimm 1999, S.621). Aggressive Reaktionen werden Beobachtungen von Opfersituationen hervorrufen, wenn Personen ihre Situation durch Nachlässigkeit oder Nichtakzeptanz von Schutzwirkungen selbst verschuldet haben. Aber auch die Empörung über erlittene Opferqualen kann die Aggressionsbereitschaft erhöhen, der sogenannte „Robespierre – Affekt“ (Grimm 1999, S.623) entsteht durch die „Wut auf Täter“ (a.a.O.).

Grimm unterscheidet zwischen „sauberer“ und „schmutziger“ Gewalt (vgl. Grimm 1999, S.495), die jeweils unterschiedliche Reaktionen bei Rezipient/inn/en auslösen. „Saubere“ Gewalt zeigt nicht die Auswirkungen auf die Opfer, Folgen werden verharmlost, dies bewirkt weniger emotionalen Stress und Angst. „Schmutzige“ Gewalt zeigt auch die Folgen von Gewalttaten, dies fördert ein „unruhiges kardiovaskuläres und elektrodermales Arousal-Muster“ (Grimm 1999, S. 497) und hemmt Reaktionen nach dem „Behavioral Inhibition System“. Grimm warnt jedoch davor, „schmutzige“ Gewalt undifferenziert zu favorisieren, die Wirkung der Reihenfolge von Darstellungen in Filmen auf die Rezeption wurde von ihm empirisch nachgewiesen. Für die Rezeption von Opferberichten aus Printmedien ist die Wahrnehmung der Opfersituation aufgrund der journalistischen Beschreibung ein wesentlicher Aspekt, welcher auch bei dieser empirischen Untersuchung zu berücksichtigen ist.

Die bevorzugt wahrgenommenen Attribuierungsdimensionen für kausale Urteile beeinflussen ebenfalls die Rezeption von Gewaltdarstellungen. Grimm untersuchte die Rezeption von „Actionszenen“, welche ohne kontextuellen Hintergrund gezeigt wurden. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die kontextlosen „Actionszenen“ im Alltag dazu verhelfen internale Kontrollansprüche zu sichern. Die Kontextualisierung solcher Szenen vermindert den Kontrollerwartungseffekt (vgl. Grimm 1999, S.557f). Wahrgenommene Unkontrollierbarkeit löst bei Rezipient/inn/en entsprechend ihrer bevorzugten Kausalsuche somit unterschiedliche Wirkungen und Strategien der Reaktion aus. Internal attribuierende Personen können mit der Erfahrung der Unkontrollierbarkeit in besonders starke kognitive Dissonanz geraten, wenn sie sich selbst als hilflos definieren und so in Extremfällen den eigenen Selbstwert reduzieren. Vor allem

die Dimensionen der Globalität und Stabilität von Ereignissen, in denen Menschen zu Opfern werden, kann sich auf die Generalisierung von Hilflosigkeit auswirken.

Entscheidend für die Reaktion von Rezipient/inn/en auf mediale Gewaltdarstellungen oder die Beschreibung von Notsituationen sind auch Erfahrungen, die im Rahmen der medialen Sozialisation gemacht werden. Die medienpädagogische Erziehung prägt das Niveau der Informationsverarbeitung und beeinflusst somit die rezeptive Bewertung.

2.3.8. Informationsverarbeitungsniveau und Erziehung

Einen wesentlichen Bestandteil des intrapersonalen Konstrukts, welches im Informationsverarbeitungsprozesses aktiviert wird und sich auf die Rezeption medialer Inhalte auswirkt, bildet die „kommunikative Kompetenz“ (nach Chomsky; Habermas; in: Baacke 2007, S.51), welche entsprechend der erfahrenen medialen Konfrontationen ausgeprägt wurde. Im Rahmen der medialen Sozialisation wird die Qualität dieser Kompetenz entwickelt, welche im günstigsten Fall Rezipient/inn/en befähigt, kritisch aus dem Medienangebot auszuwählen, distanziert den Inhalt zu analysieren und entsprechend der vorhandenen Argumente zu beurteilen. Die individuelle Rezeptivität ist ein Konstrukt, das im Rahmen der Erziehung durch verschiedene Faktoren in differenter Weise beeinflusst wird. Nach Schroder et al. (1975) hängt das erworbene Informationsverarbeitungsniveau einer Person in bestimmter Weise von den Lernbedingungen und der Komplexität der Umweltbedingungen, die während der Sozialisation erfahren werden, ab. Wenn die Strukturen der Informationsaufnahmefähigkeit einer Person ein entsprechendes Niveau erreichen, dann können zahlreichere Aspekte bei der Herstellung von Lebensbezügen berücksichtigt werden. Für die Entwicklung eines Informationsverarbeitungsniveaus, das diesen Kriterien entspricht, müssen erziehlische und umweltbedingte Faktoren in der Sozialisation wirken.

Erziehung, die zu einem höheren Informationsverarbeitungsniveau führen soll, muss entsprechende Lernbedingungen anbieten. Starre Lernbedingungen manifestieren einen Lernprozess, der Lernende bezüglich Lerninhalte, Lernprozess und Feedback strengen Regeln unterzieht. Erziehung, die vorwiegend am Inhaltslernen orientiert ist, ohne das Hinterfragen eines Regelschemas zu

forcieren, wird zu einem simplen Verarbeitungsniveau bei der Informationsaufnahme führen. Mit diesem Erziehungsstil steigt auch die Tendenz externaler Kontrollmotivation, weil Lernende mit der Erfahrung konfrontiert werden, dass sie selbst wenig bewirken können und kaum Einfluss auf die Gestaltung des Prozesses haben. Wenn die Strukturierung von Inhalten in überwiegendem Maße stark vereinfacht dargeboten wird, besteht außerdem die Gefahr, dass dies später eine schablonenhafte Bewertung begünstigt, da keine Möglichkeit für die Entwicklung komplexer Strukturen besteht. Im Gegensatz dazu steht eine emanzipatorische Erziehungshaltung, welche zu explorierendem Verhalten anregt, wo differenzierte Lernangebote bereitgestellt werden, die dazu ermutigen, Inhalte zu hinterfragen. Ideale Voraussetzungen bieten Erziehungssituationen, die einen ständigen Diskurs verschiedener Argumente und Aspekte zu medialen Inhalten aufrecht erhalten und somit zu einem permanenten Feedback über die Anwendung subjektiver Schemata und Antizipationen führt.

Die Komplexität erlebter Umweltfaktoren zeigt sich in der Vielfalt der Erfahrungen der sozialen und intellektuellen Umgebung. Unterschiedliche Lernreize führen zu einer differenzierten Aufnahme, wenn diese von Erziehenden intellektuell unterstützt wird. Es findet eine Ausdifferenzierung im mentalen Netzwerk der Assoziationen statt, neu entstehende Gedächtnisknoten verknüpfen aktuelle Erfahrungen und bestehende Schemata und ergänzen so das intraindividuelle Komplexitätsniveau der Informationsaufnahme einer Person. Erziehungsstile und Determinanten der sozialen und intellektuellen Umwelt sind dementsprechend für die Entwicklung des Niveaus der Informationsverarbeitung sowie für die bevorzugte Tendenz internaler beziehungsweise externaler Kontrollüberzeugung verantwortlich.

Für die lesende Rezeption medialer Inhalte sind Sozialisationsbedingungen in Schule und Elternhaus entscheidend. Lesebedingungen in häuslicher und schulischer Umgebung wirken sich auf die Auswahl und Aufnahme der Inhalte bei Jugendlichen entscheidend aus. Die elterliche Vorbildwirkung während der Adoleszenz hat bedeutenden Einfluss auf das Selbstverständnis der Informationsaufnahme aus Zeitungen. Durch die Verfügbarkeit medialer Information aus Printmedien wird ein Gewöhnungseffekt begünstigt, der die Tendenz der Lesebereitschaft erhöhen kann. Auch Gespräche mit den Erziehenden zu aktuellen Inhalten können das Interesse an gesellschaftlichen Themen und den kommunikativen Umgang mit medialen Berichten fördern. Im schulischen Umfeld

sollen die Rahmenbedingungen für eine optimale Mediensozialisation gegeben sein. Es müssen die Möglichkeiten der Aneignung entsprechender Lesekompetenz im Unterrichtsgeschehen ausgeschöpft werden. Die Tendenz der selbstständigen Informationsaufnahme aus Printmedien kann nur positiv beeinflusst werden, wenn die Lesefähigkeit der Jugendlichen adäquat ausgebildet ist, so dass die Rezeption printmedialer Texte nicht als Anstrengung empfunden wird.

In einem handlungsorientierten medienpädagogischen Unterricht können Schüler/innen veranlasst werden, nach Diversität in medialen Berichten zu suchen, nicht berücksichtigte Argumentationen zu finden und komplexere Textstrukturen zu durchleuchten. Wenn diese Form der Auseinandersetzung mit medialen Inhalten nicht gefördert wird, kann dies zu einem wenig entwickelten konzeptuellen Niveau der Informationsverarbeitung führen.

Nach Schroder (1975) wirkt sich die simple Struktur der Informationsaufnahmekapazität eines Individuums auf die Meinungsbildung massiv aus. Ein niedriger „Integrationsindex“ ist gekennzeichnet durch kategorisches Schwarz-Weiß-Denken, die Reduzierung von Konflikten, die argumentative Verankerung von Verhalten in externen Bedingungen und einem Hang zur Generalisierung (vgl. Schroder 1975, S.36f). Menschen mit niedrigem Informationsverarbeitungsniveau werden dazu neigen, die Welt möglichst einfach zu strukturieren. Dadurch erlangen sie Durchschaubarkeit und auch Vorhersagbarkeit für komplexe Probleme. Es werden Lösungen gesucht, die eindeutig sind und auftretende kognitive Dissonanz verringern. Eindeutige Lösungen weisen häufig reduzierte Dimensionen auf, die durch Konkretisierung gekennzeichnet sind und an Schablonen festgemacht werden können. Aufgrund der starken Reduzierung von Inhaltsdimensionen kann bevorzugt polarisierend bewertet werden, dadurch entsteht dichotomes Denken. Ereignisse aber auch Personen können dann durch die Aktivierung der Schablonen den wenigen vorhandenen Kategorien zugeteilt werden.

Aufgrund simpler kognitiver Konstruktion der Konfigurationsbedingungen in der Umwelt können kausale Konflikte vermieden werden, denn sobald kognitive Dissonanz auftritt, erfolgt die Einteilung in eine konkrete und eindeutige Dimension. Eindeutige Dimensionen bieten rasch eine Lösung, wenn dabei auch nicht alle Perspektiven und Argumente berücksichtigt werden können, so genügt

das Vorhandensein einer Lösung um einen kognitiven Konflikt zu reduzieren. Durch die Zuweisung in eine eindeutige Lösungskategorie stellt sich nicht mehr die Frage nach alternativen Möglichkeiten. Die Beeinflussung eines Problems durch die Suche nach weiteren Lösungsmöglichkeiten wird nicht erkannt. Externe Stimuli werden in der subjektiven Bewertung überakzentuiert, wenn Individuen die Erfahrung machen, dass sie kaum Einfluss auf Umweltgegebenheiten haben. Wahrnehmen von Mehrdeutigkeit, wo alternative Entscheidungen möglich sind, lässt auch subjektive Einflussmöglichkeiten wachsen. „Ein starres System, das auf einem Satz rigide geltender absoluter Regeln basiert, benötigt keine internen Prozesse und lässt sie auch nicht zum Ausdruck bringen. Es kennt keine Wahlfreiheit. Falls Alternativen verfügbar sind, muss das Individuum entscheiden. Damit treten die ersten internen Prozesse auf, wie minimal sie auch immer sein mögen“ (Schroder 1975, S.40).

Als Indikatoren für ein simples Niveau der Informationsaufnahme können nach Schroder Kategorien, wie die Übergeneralisierung der Antworten, hierarchische Organisation, Absolutheit der Aussagen und Unfähigkeit, Konflikte oder Diversität hervorzubringen, gelten. Auch die Unfähigkeit eines Perspektivenwechsels, alternativer Wahrnehmungen oder die Tendenz nach fester Ordnung zu suchen, weisen auf eine geringe integrative Komplexität hin (vgl. Schroder 1975, S.51f). Schroder hält fest, „dass das Niveau der Informationsverarbeitung eine Folge der Wechselwirkungen zwischen dispositionellen und konditionalen Faktoren ist“ (Schroder 1975, S.57). Im Unterricht der Medienbildung besteht die Möglichkeit, vermittelnde Prozesse entstehen zu lassen, die es Schüler/innen ermöglichen umfassende und systematische Assoziationen zu entwickeln. Schüler/innen mit niedrigem konzeptuellen Niveau können für komplexe Problemlösungsstrukturen sensibilisiert werden, indem ihnen immer wieder inkongruente Informationen angeboten werden, die eine Diskrepanz zu den eindimensionalen Lösungsansätzen, die sie üblicherweise nützen, darstellen. Wenn Informationen zu einem Thema variieren, werden auch alternative Lösungsansätze gefördert.

Sozialisationsbedingungen, die auf verschiedenen sozialen Aspekten beruhen und sich auch in den graduellen Ausbildungsmöglichkeiten äußern, müssen im Unterricht so weit überwunden werden, dass Lernenden die Möglichkeit geboten wird, ein komplexes Strukturniveau zu entwickeln. Vor allem induktive oder interdependente Unterrichtsmethoden bieten die Möglichkeit kritische Einstellungen zu fördern. Durch Hinweise auf alternative Lösungsansätze, werden

auch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und der mehrdeutigen Sicht auf Argumentationen geschult. Es müssen für die Aufnahme medialer Information zahlreiche Einzelinformationen verknüpft und in vielfältiger Weise in das Wissens- und Gedankennetz integriert werden. Die Auswahl verschiedener Informationsquellen bietet die Möglichkeit mehrere Einzelinformationen zu nützen und in die kognitiven Strategien zu integrieren. Ein höheres konzeptuelles Niveau ist auch daran zu erkennen, dass widersprüchliche Argumente nicht selektiert werden, sondern dass sie in die Argumentationskette einfließen.

Die Förderung eines hohen konzeptuellen Niveaus für printmediale Texte durch die Konzeption entsprechender Übungseinheiten erfordert von den Pädagog/inn/en auch detailliertes Wissen um den Prozess des Lesens und Kenntnisse über die Einflussfaktoren bei der rezipierenden Informationsentnahme.

2.4. *Psychologische Aspekte des Lesens*

2.4.1. Neurobiologische Transduktionsprozesse des Lesens

Der Leseprozess ist ein komplexer Vorgang für die Entnahme von Bedeutungen aus einem Text, dementsprechend sind bei dieser kognitiven Tätigkeit auch mehrere Gehirnareale simultan und interaktiv gefordert.

Das Portal des Lesevorgangs bildet die Netzhaut, wo die Reize über die fovea centralis, die mit vielen Sinneszellen angereichert ist, aufgenommen werden. Die optischen Reize in Form der Buchstaben werden dort für die weitere Verarbeitung umgewandelt. Die gedruckten Reize werden neuronal gebahnt, dabei werden abwechselnd Fixationen und Sakkaden durchgeführt. Mit Hilfe der abwechselnden Nutzung von Blicksprüngen und Fixationen werden Muster abgebildet und mit Hilfe der abrupten Sakkaden wieder unterbrochen, um für weitere Reize Aufmerksamkeitskapazität zu schaffen. Dieser bereits sehr komplexe Prozess der Reizaufnahme erfordert eine exakte zeitliche Abwechslung der neuronalen Aktivität, um die Reizabfolge korrekt aufzunehmen. Für einen gelingenden Leseprozess ist der Mustererkennungsprozess eine maßgebliche Kompetenz.

Die Gehirnareale, welche gekoppelt für den Lesevorgang aktiviert werden, sind im Großhirn verteilt und werden gleichzeitig erregt. Der Temporallappen ist für die

sprachliche Informationsverarbeitung von großer Bedeutung. Dieses Areal bewältigt unterschiedlichste Aufgaben für den Lesevorgang, es „spielt neben expliziten Gedächtnisfunktionen eine entscheidende Rolle bei visuellen und akustischen Erkennungsleistungen und dem emotionalen Kategorisieren von den erkannten Objekten“ (Birbaumer 2003, S.727). Im Gyrus angularis liegt das Zentrum der Schriftsprache. Für die Buchstabenwahrnehmung ist der linksseitige visuelle Cortex zuständig. In der linken Hemisphäre liegen auch die Wernicke – Areale im Schläfenlappen, dort ist der Sitz für die semantische Definition von Begriffen. Für das grammatikalische Verständnis ist die Funktionstüchtigkeit der Broca – Area notwendig. Die prosodische Kompetenz des Lesens prägt die geistige Stimme, sie ist für die Sprachmelodie wesentlich und wird in der rechten Hemisphäre verarbeitet. Weiters sind alle Areale, welche Aufgaben der Speicherung und Repräsentation von Gedächtnisinhalten übernehmen, während des Lesevorgangs aktiviert. Auch das limbische System, die mentale Region für die Entstehung von emotionalen Prozessen, ist während des Lesevorgangs gefordert.

Die Beschreibung der multifunktionalen Komplexität des neurobiologischen Vorgangs beim Lesen verdeutlicht die notwendige simultane Aktivierung und die Interdependenz der unterschiedlichen Gehirnareale für die Reizaufnahme beim Lesevorgang. Sinnerfassende Lesefähigkeit ist abhängig von neurobiologischen Grundlagen, welche den lesetechnischen Vorgang ermöglichen. Die Lesefertigkeit entspricht dem technischen Aspekt des Lesens, welcher für die Reproduktion eines Textes notwendig ist. Die Lesefähigkeit integriert das Verständnis, welches für die Analyse eines Textes vorhanden sein muss.

Die Funktionen der strukturierenden Einzelkomponenten des Lesevorgangs sind bei der didaktischen Gestaltung von Lesekonzepten und für die Diagnostik von Leseschwächen maßgeblich.

2.4.2. Modelle des Leseprozesses

„Gemäß dem "Simple View of Reading" (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) determinieren zwei Komponenten die Qualität des Lesevorgangs, nämlich das Sprachverständnis und eine flüssige Worterkennung. Vor allem Perfetti (1977, 1985) weist darauf hin, dass die Mühe, die das Erkennen einzelner

Wörter bereitet, die Fähigkeit einschränkt, die Textinformationen längere Zeit in einem aktivierten Zustand im Gedächtnis zu behalten und sie weiter zu bearbeiten..“ (Landerl; Reiter; in: Wallner-Paschon; Haider 2002, S.61-66).

Die Komplexität des Lesevorgangs ist in den theoretischen Modellen mit unterschiedlichen Prämissen strukturiert. Im Folgenden sollen die wesentlichsten Strukturierungskomponenten dieser komplexen kognitiven Leistung anhand unterschiedlicher theoretischer Modelle dargelegt werden.

Der Prozess des Lesens ist geprägt durch individuelle Einflussgrößen, welche die personalen Ressourcen der Rezipient/innen bereitstellen. Während des Lesevorgangs werden Konzepte, die mental repräsentiert sind, aufgerufen. Vorwissen und erworbene Einstellungen sind Variablen, die zu Erwartungen führen, welche an den weiteren Text gestellt werden. Das Vorwissen der Rezipient/inn/en besteht aus gespeicherten und abrufbaren Konzepten. In den Konzepten sind prozedurale und deklarative Gedächtniselemente vertreten. Bei der Bedeutungsentnahme während des Lesevorgangs werden diese gespeicherten Bereiche aktiviert. Die unterschiedlichen Informationen im Langzeitgedächtnis funktionieren interdependent. Das semantische Sprachwissen und das episodische Wissen sind im deklarativen oder auch expliziten Gedächtnisspeicher im Neocortex abrufbar. Hier erfolgt die Nutzung bewusster Wissensrepräsentationen von Fakten oder Ereignissen. Mit Hilfe des prozeduralen Gedächtnisspeichers findet die Nutzung impliziten Wissens statt. Die Leistungen des unbewussten Vorwissens werden von subkortikalen Regionen erbracht. Mit der Nutzung der impliziten Gedächtnisinhalte werden Antizipationen im Lesevorgang vorgenommen, welche Erwartungen und konditionierte Verhaltensweisen nützen. Lesen erfordert eine interaktive Tätigkeit, wobei unterschiedliche Inhalte, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, genützt werden. Ein Text bietet Informationen, welche das Vorwissen aktivieren, die gespeicherten Konzepte wirken in Folge auf das Textverständnis ein.

Bei der Informationsaufnahme aus Texten erfolgt ein Wechselspiel von „bottom up“ und „top – down“ – Prozessen (vgl. Christmann; in: Mangold 2004, S.420). Entsprechend dieser abwechselnd aktivierten Prozesse postulieren Modelle des Textverstehens entweder vorwiegend die Bedeutung der Textkomponenten beim Informationsverarbeitungsprozess oder der Einfluss der internen Repräsentationen steht im Mittelpunkt des Interesses.

Textorientierte Modelle zerlegen den komplexen Leseverlauf in die Teilkomponenten der Erfassung von Wort-, Satz- und Textbedeutung. Der elementare Prozess des Erkennens einer Wortbedeutung läuft für bekannte und fremde Wörter unterschiedlich ab. Unbekannte Wörter werden aufgrund ihrer phonologischen oder morphologischen Struktur im mentalen Lexikon analysiert. Für bekannte Wörter erfolgt eine direkte Verarbeitung, die in verschiedenen Modellen postuliert wird. Nach Christmann (2004; in Mangold 2004ff) können diese in Modellen nach Merkmalen der Suche, Aktivierung oder der Nutzung von Konnektionen unterschieden werden.

Ein datengesteuertes Suchmodell für bekannte Wörter postuliert, dass mental repräsentierte Wörter in einer Gedächtnisliste gespeichert werden. Das Modell geht von einer Konfiguration des Leseprozesses aus, der aufsteigend die notwendigen Aktivitäten nützt. „Häufige Wörter werden schneller verarbeitet, weil sie zeitlich vor seltenen Wörtern in der Liste aufgefunden werden“ (Christmann, in Mangold: S.423). Die Identifizierung von Wörtern nach diesem „Aktivationsmodell“ (a.a.O.) erfolgt, wenn ein bestimmtes Niveau für einen Schwellenwert überschritten wird und die lexikalische Einheit erkannt wird. Die Weiterführung dieses Modells bildet das „interaktive Aktivationsmodell“ von McClellan/Rumelhart (1981; in: Mangold 2004, S.424). Es postuliert die Nutzung von Konnektionen, denn im neuronalen Netzwerk entstehen Muster durch Eingabeeinheiten, die sich durch Aktivierungs- und Hemmprozesse über die Gesamtheit der Netzwerkknoten ausbreiten, dadurch wird lexikalisches Wissen in den Verbindungen zwischen den Knoten repräsentiert und kann durch Interaktion genützt werden. „Interaktive Modelle betonen das Ineinandergreifen von daten- und konzeptgesteuerten Prozessen und haben den höchsten Integrationswert“ (Christmann; in: Mangold 2004: S.421).

Die Bedeutung eines Wortes wird während des Lesevorgangs nicht isoliert wahrgenommen, deshalb ist der Kontext eines Wortes für die Identifikation von besonderer Bedeutung. Erst durch die Einbettung eines Wortes in ein Satzgefüge werden Inhalte eindeutig und sinnvoll. Die semantische Verarbeitung eines Wortgefüges im Satz erfolgt durch die Strukturierung von Prädikat und den Satzgliedern, die damit in Verbindung stehen. Das Prädikat eines Satzes organisiert die Argumente eines Satzes, mit Hilfe dieser „Prädikat-Argument-Strukturen“ oder „Propositionen“ (Christmann, in: Mangold 2004, S.426) wird der Bedeutungs-

gehalt von Sätzen repräsentiert. „Propositionen kann man mit einem Kohärenz-Graphen zu einem Text formen, der zu Chunks von bedeutungsähnlichen Propositionen ... zusammengefasst wird“ (Birbaumer 2003, S.686). Mit der Nutzung von Propositionen aufeinanderfolgender Sätze beginnt der Verstehensprozess eines Textes. Ein sinnvoller Zusammenhang wird leicht hergestellt, wenn der Text „kohärent“ (Christmann, in Mangold: S.428) ist und Hinweise darauf gibt, wie die Satzabfolge aufeinander zu beziehen ist. Auch die „Koreferenz“ (Christmann, in Mangold 2004: S.428) ist für eine Strukturierung der Sinnbezüge wertvoll, weil dadurch auf die gleiche Referenz Bezug genommen wird, so entsteht für Lesende eine logische Folgerung.

Verschiedene semantische und syntaktische Merkmale wie zum Beispiel Wortwiederholungen oder Verweiswörter geben Rezipierenden Hinweise darauf, wie Textzusammenhänge herzustellen sind. Die „Thema-Rhema-Gliederung“ (Christmann, in Mangold 2004: S.429) eines Textes, die neue und bekannte Inhalte abwechselnd anbietet, hilft Lesenden sinnvolle Inhaltsbezüge herzustellen. Wenn Lesehilfen für das Verständnis fehlen, müssen Rezipierende selbstständig Zusammenhänge bilden und Informationslücken schließen, in dem sie Inferenzen bilden (vgl. Christmann, in Mangold 2004: S.430). Es entstehen Schlussfolgerungen, die über das tatsächlich vorhandene Informationsmaterial hinausgehen. Somit können Stimmungspotenziale der Lesenden, bevorzugte Kausal-konzepte und subjektive Intentionen in besonderem Maße in die Informations-entnahme einfließen.

Modelle des Textverstehens, die den Konstruktionsvorgang der Lesenden in den Mittelpunkt des Interesses stellen, befassen sich mit dem Einfluss gespeicherter Schemata auf die Informationsentnahme. Leser/innen konstruieren im Lesevorgang eine Textbedeutung, welche ihre mental repräsentierten Konzepte beinhaltet. „Der Einfluss von Vorwissen, Zielsetzungen und Erwartungen auf den Leseprozess wird insbesondere im Rahmen der Schematheorie (z.B. Rumelhart & Ortony, 1977) und der Theorie der mentalen Modelle (z.B. Johnson-Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983) beschrieben und erklärt“ (Christmann, in Mangold 2004: S.432). Schemata bestehen aus Konzepten und deren Relationen, allgemeine Konzepte stehen über konkreten. Wenn die Strukturierung der Konzepte Lücken aufweist, weil noch keine konkrete Information dafür eingegangen ist, dann werden diese Lücken bei der mentalen Suche nach Belegung mit typischen Kategorien hypothetisch gefüllt. Empirisch belegt wurde der Einfluss von

Schemata auf die Steuerung der Priorität von Textargumenten. „Dies konnte in der klassischen Studie von Pichert und Anderson (1977) nachgewiesen werden, in der in Abhängigkeit von den durch eine Leseperspektive aktivierten Schemata andere Aspekte eines Textes wahrgenommen und erinnert werden“ (Christmann, in Mangold 2004: S.432).

Konzeptkonstrukte, die den Ablauf für typische Ereignisse und Situationen für routiniertes Verhalten wiedergeben, werden als sogenanntes Skriptwissen gespeichert. Auch diese Konfigurationen beeinflussen die Informationsaufnahme und die rezipierende Verarbeitung eines Textes. Wenn eine Situationsbeschreibung lückenhaft wiedergegeben wird, nützen die Rezipient/inn/en ihre gespeicherten Skripts und die Informationen können stereotypisierend ergänzt werden.

„Mentale Modelle“ (a.a.O.) der Rezeption von Texten versuchen das propositionale Textwissen integrativ mit dem schemataorientierten Konzepten darzustellen. Mit Hilfe dieser Zusammenfügung wird die Interdependenz dieser Faktoren verdeutlicht. „Danach wird die Textinformation im Lesevorgang nicht nur zu mehr oder minder komplexen Bedeutungseinheiten in Form von Propositionen oder Makropropositionen integriert, sondern es wird zusätzlich zu dieser symbolischen Repräsentation ein internes Modell des im Text beschriebenen Sachverhalts aufgebaut“ (Christmann, in Mangold 2004: S.433). Während der Informations-verarbeitung wirken demnach beide Postulate. Mentale Modellbildungen erfolgen aufgrund der propositionalen Textinhalte und werden mit Hilfe der nichtsprachlich gespeicherten Schemata individuell ergänzt, abgeändert oder spezifisch verändert. Es werden subjektive Situationsmodelle gebildet, die konkrete Textinhalte beinhalten und von gespeicherten Schemata beeinflusst sind. Je nach Intentionen oder Fähigkeiten der Rezipierenden können „mentale Modelle“ elaboriert oder restringiert gebildet werden. Rezipient/inn/en, die über reduzierte konkrete Konzepte oder nach Schroder einem „simplen konzeptuellen Niveau“ verfügen, werden häufiger Leerstellen in der Textargumentation mit stereotypisierenden Beschreibungen füllen als Rezipierende, die über elaborierte mentale Modellvorstellungen verfügen.

Auch die Informationsverarbeitungskapazität der Lesenden wirkt sich auf die Bildung „mentaler Modelle“ aus, da bei reduzierter Aufnahmefähigkeit komplexer Zusammenhänge häufiger auf inferenzielle Ergänzungen zurückgegriffen werden

muss. „Koreferenzen“ und „Kohärenz“ (Christmann, in Mangold: S.428) im Text bekommen dann einen besonderen Stellenwert, um valide Sinnbezüge herzustellen. Die Verarbeitung von Textinformationen ist somit bedeutend von den Intentionen, Vorwissen und Einstellungen der Leser/innen beeinflusst.

Nach dem Prozess des Textverstehens treten Lesende in die postrezeptive Phase der Textbewertung beziehungsweise der Beurteilung der wahrgenommenen Inhalte. Bei der Analyse einer Information wirkt die individuelle Kognitionsstruktur der Rezipient/inn/en ein. Leser/innen nehmen entsprechend ihrer kognitiven Fähigkeiten, ihrer emotional - motivationalen Einstellungen und der Vielfalt ihrer gespeicherten Konzepte die Bedeutung einer Information subjektiv wahr.

Die Wahrnehmung medialer Texte ist in die Aspekte der Informationsaufnahme und der Meinungsbildung zu trennen. In der empirischen Untersuchung wird der Aspekt der Meinungsbildung in der postrezeptiven Phase von Interesse sein. Auch die Postulate, dass während des Leseablaufs ein Satz bei der Aufnahme bereits gedanklich ergänzt wird und die Vermutungen an bereits existierende Erfahrungen anschließen, soll in der qualitativen Auswertung überprüft werden. Die Konstruktion einer Vermutung während des „Vorgangs der Antizipation“ (Altenburg 1991, S.8), welche im Anschluss in der Weiterführung des Textes gesucht wird, ist von großem Interesse für die Exploration der kausalen Ursachensuche. Die Annahme, dass nicht nur logische Schlussfolgerungen gezogen werden, sondern auch „elaborative Inferenzen..., die...deutlich über den vorgegebenen sprachlichen Input hinausgehen“ (Christmann; in: Mangold 2004, S.431) muss hier besondere Beachtung finden.

2.4.3. Trainingsstrategien für eine elaborierte Textanalyse

Didaktische Strategien im medienpädagogischen Unterricht, die auf eine elaborierte Analyse von Bedeutungsinhalten zielen, müssen ganzheitlich die unterschiedlichen Determinanten im Leseprozess berücksichtigen.

Die Lesemotivation bildet das Fundament der kognitiven Qualitäten für diesen mentalen Vorgang. Die Auswahl von Texten, die für eine elaborierte Analyse genutzt werden, soll deshalb nicht selektiv von der Lehrperson durchgeführt werden, sondern Schüler/innen sollen ihre Interessen einbringen dürfen.

Schüler/innen können aus aktuellen Tagesthemen der Printmedien Texte auswählen, die Betroffenheit und Interesse erzeugen. Ein derart ausgewähltes Textmaterial im Unterricht erbringt die geforderten Primärkriterien für motivierenden Unterricht. Motivation und Interesse der Schüler/innen für einen Inhalt können durch die Möglichkeit des eigenen Einwirkens auf die Materialauswahl gesteigert werden.

Beim Lesevorgang werden Inhalte antizipiert um sie mit bereits gespeicherten Informationen zu vergleichen oder nach bekannten Mustern einzuordnen. Im Rahmen dieser Vermutungen erfolgt bereits eine Interpretation, welche auf dem Ergebnis des durchgeführten Antizipationsvorgangs basiert. Während der Durchführung einer Interpretation der Inhalte werden auch Emotionen aktiviert, die sich auf die kausalen Einordnungen beziehen. Aus diesem Konglomerat an Voreinstellungen, Antizipation, Interpretation und Emotion entsteht die subjektive Rezeption eines Inhalts, welche die Basis für die Reaktion bildet. Aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Faktoren beim Interpretationsprozess können variable Reaktionen entstehen. Für eine elaborierte Textanalyse müssen die Entscheidungskriterien für die erfolgte Reaktion ins Bewusstsein gerufen werden. Gespeicherte Erfahrungen sollen verdeutlicht werden, indem sie verbalisiert werden. Aktivierte Konzepte müssen auch mit diskrepanten Meinungen konfrontiert werden, um zu mehrperspektivischen Schlussfolgerungen zu führen.

Übungseinheiten, welche dieser holistischen Auffassung entsprechen und die Förderung einer kritischen und flexiblen Bewertungskompetenz zum Ziel haben, werden im Rahmen der medienpädagogischen Intervention angewendet. Das Ziel einer elaborierten Bewertung entspricht der Befähigung der jugendlichen Rezipient/inn/en, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen sowie variante Argumente abzuwägen und zu vergleichen. Die kritische Dimension der Bewertungskompetenz soll sich im Idealfall in einer distanzierten Haltung zur Berichterstattung zeigen, welche nur eine geringe emotionale Belastung aufweist und somit zur Beachtung unterschiedlicher Kausaldimensionen führen kann.

Für eine möglichst zielführende Strukturierung von Übungseinheiten müssen auch Dimensionen der „Metakognition“ (nach Flavell 1979) berücksichtigt werden. Metakognitive Komponenten beinhalten wesentliche Faktoren, die zum Gelingen einer pädagogischen Maßnahme erforderlich sind. Zu diesen Komponenten

zählen die Selbsteinschätzungsqualitäten der Lernenden, welche die subjektive Bewertung des eigenen Wissensstandes zu einem Thema sowie auch die Beurteilung der eigenen Lesekompetenz, beinhalten. Auch die Kenntnisse der Lernenden über die notwendigen Lern- und Gedächtnisstrategien, welche ein medialer Text erfordert, müssen berücksichtigt werden. Aus der Interaktion der metakognitiven Komponenten entstehen Aspekte der motivationalen Bedingungen für eine Lernsituation, die sich auf das Interesse für mediale Texte und die daraus entstehenden Einstellungen auswirkt. Schüler/innen müssen über Sinn und Nutzen von Übungseinheiten informiert werden, damit es gelingt, eine positiv besetzte motivationale Situation zu schaffen, die für die Erreichung eines Lernziels unterstützend wirkt.

2.5. *Medienpädagogische Aspekte im Zusammenhang mit den psychologischen Theorien*

2.5.1. Medienkompetenz – Abgrenzung des Begriffs

Medienkompetenz zählt zu den grundlegenden staatsbürgerlichen Fähigkeiten in der Informationsgesellschaft und stellt somit eine Schlüsselkompetenz für die aktive Mitwirkung im gesellschaftlichen Umfeld dar. Das Konstrukt „Medienkompetenz“ inkludiert einen umfangreichen Katalog an Dimensionen (nach Aufenanger 1997; in Gapski 2006, S.17), welche die unterschiedlichsten Fähigkeiten beschreiben, deshalb scheint eine Abgrenzung des Begriffs von anderen Ausdifferenzierungen hier sinnvoll. Für diese Arbeit stehen Dimensionen der Mediennutzung und der Medienkritik im Zentrum der Betrachtung.

Die Umsetzung des Konzepts vom „lebenslangen Lernen“ und „intelligenten Wissen“ (nach Weinert 2000) bedeutet auch, Lernleistungen sichtbar zu machen, die nicht in formalen Bildungsprozessen entwickelt wurden. Individuen sollen angeregt werden, eigene Kompetenzen im Rahmen notwendiger Selbsteinschätzungsprozesse zu erkennen und darüber zu reflektieren. „Kompetenzen sind Dispositionen des Menschen, selbstorganisiert und problemlösend ein Bündel an verschiedenen Anforderungen bewältigen zu können“ (Gapski 2006, S.73). In der modernen funktional differenzierten Gesellschaft sind selbstständig handelnde Personen, die eigenverantwortlich tätig sind und in sozial heterogenen Gruppen interagieren, notwendig für ein Funktionieren über die Teilssysteme hinweg.

Massenmedien bieten dem Individuum eine reichhaltige Bandbreite der indirekten Erfahrungswelt, welche ohne Zugang zu den Medien nicht möglich wäre. Diese Konfrontation mit anderen Erfahrungswelten, bietet nicht die Möglichkeit des Ausdiskutierens von Bedeutungen wie in der personalen Kommunikation, wo ein direktes Nachfragen möglich ist. Massenkommunikation basiert auf subjektiver Rezeption, wo dem Inhalt Bedeutung, vor dem Hintergrund der individuellen Prädispositionen, zugemessen wird und entsprechende Interpretationen konstruiert werden.

Gapski (2006) bietet die folgende Definition für die Abgrenzung der medialen Kompetenz an: „Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkung reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern“ (Gapski 2006, S. 18).

Schorb (2001) distanziert sich von der allgemeinen Rahmenterminologie der „Medienkompetenz“ und verweist auf den konkreteren Begriff „kommunikative Kompetenz“, der von Baacke (1973) in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ präzisiert das zielgerichtete Handeln in diesem Bereich der Pädagogik, denn diese Definition impliziert die Fähigkeit der konstituierenden Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation. „Die kommunikative Kompetenz realisiert sich, so die Theorie, in der ‚Lebenswelt‘ oder ‚Alltagswelt‘ von Individuen...Förderung der Fähigkeit zur Rollendistanz...zur Ambiguitätstoleranz...Fähigkeit zur Entscheidung...zu selbstverantwortlichem Handeln. Für alle diese wünschenswerten Eigenschaften müssen kommunikative Strategien gelernt werden“ (Baacke 2007, S.52f).

Auch in dieser Arbeit sind die Dimensionen der Inhaltsanalyse, der Meinungsbildung und der Reflexion die leitenden Kategorien des Kompetenzbegriffs. Diese Kompetenzdimensionen sollen zu einem mündigen Umgang mit medialen Inhalten befähigen, der es ermöglicht, die Berichterstattung adäquat distanziert zu nützen. Eine distanzierte Rezeption ermöglicht, dass über die Meinungsbildung, die aus der Informationsentnahme folgert, kritisch reflektiert werden kann und die determinierenden Argumente hinterfragt werden. Für diese

erstrebenswerten Fähigkeiten müssen Grundlagen kommunikativer Strategien für das Dekodieren medialer Information erlernt werden.

2.5.2. Determinanten im Lernprozess zum Dekodieren medialer Information

Der Lernprozess für das Dekodieren medialer Information polarisiert konträr zu postulierten Lerntheorien, wenn diese zur Instruktion passiven Wissens führen. Determinanten in einem kommunikativ orientierten Lernprozess müssen eine Orientierung an konstruktivistischen Ansätzen aufweisen. Hier soll der Transfer komplexer Probleme stattfinden. Dies erfordert von Lernenden aktive Auseinandersetzung und angeleitete Reflexion über individuelle Wissenskonstruktion.

Lernen, das träges Wissen vermeidet, versucht eigene Lernbedürfnisse bewusst zu machen, dadurch Lernprozesse zu aktivieren und geeignete Informationsquellen zu suchen. Individuelles Lernen wird durch die Anregung von Reflexionsprozessen initialisiert, welche zusätzliche Assoziationsaspekte schaffen und die Anwendung gespeicherter Schemata erfahrbar machen. Reflexionsprozesse über intrinsische Ordnungskategorien fördern die Metakognition über die Entstehung von Meinungen und Einstellungen. Kritische Denkmodelle zeichnen sich durch ein Bewusstmachen von impliziten Einflüssen auf die Meinungsbildung aus. In Lernprozessen muss eine möglichst vollständige Argumentation von Aussagen gefordert werden, um die beeinflussenden psychischen Systeme in der Kommunikation darüber zu elaborieren. Differenzierte Sichtweisen zu einem Thema verhelfen auch zu einer Strukturierung des Wissens über die unmittelbare Situation hinaus und münden in variablen Meinungsstrategien für ähnliche Probleme.

Der Begriff Kompetenz verweist auf Fähigkeiten, die handlungsbezogen sind, ihre Realisierung erfolgt in der Praxis und äußert sich in zukünftig reflektierten Handlungen. Das Orientieren an Handlungen erfordert das Einbeziehen der Sinnesmodalitäten, welche im Wahrnehmungsprozess aktiviert werden. Handlungsorientiertes Lernen im medialen Umfeld richtet sich somit an die determinierenden Aspekte im Wahrnehmungsprozess, die genutzt werden, um intraindividuelle Konzepte aufzufüllen.

Chancengerechtigkeit von jungen Menschen durch Bildung hat im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik Mündigkeit und Kritikfähigkeit zum Ziel. Aus diesen Prämissen resultiert eine deutliche Orientierung auf die Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Es genügt nicht, im Unterricht Interesse zu erzeugen, sondern es muss auch die Förderung von Fähigkeiten stattfinden, welche eine Weiterentwicklung garantieren. Ein Lernfortschritt muss für die Lernenden spürbar sein, in dem die gewonnenen Erkenntnisse angewendet werden können und zu einem positiven Ergebnis führen. Erreichte Lernziele wirken sich positiv auf das Selbstkonzept aus und führen eher zu internaler Attribuierung von Erfolgen.

Das Erreichen von Lernzielen bedingt, dass Lernende motiviert sind, sich mit Unterrichtsinhalten kognitiv auseinanderzusetzen. Motivation wird im Unterricht durch Qualität erreicht, die sich aus mehreren Indikatoren zusammensetzt. Ein wesentlicher Indikator für qualitativ hochwertigen Unterricht ist die aktive Beteiligung der Lernenden. Inhalte können nur internalisiert werden, wenn sie von Lernenden für sinnvoll gehalten werden und das zu erreichende Lernziel erstrebenswert scheint. Lernziele müssen transparent sein und in der Interaktion mit den Schüler/innen verdeutlicht werden, um aktuelle Defizite zu verringern. Die Motivation für das Erreichen gemeinsam erstellter Lernziele ist höher, weil diese von beiden Seiten angestrebt werden. Die Problemsituation oder Aufgabenstellung im Unterricht soll im Idealfall auf die Lernenden intrinsisch motivierend wirken.

Die Priorität der Medien im Gesellschaftssystem positioniert auch die Bedeutung medialer Information im Umfeld der Jugendlichen. Für die zu vermittelnde Einsicht der Notwendigkeit einer reflektierten Rezeption ist jedoch pädagogisches Geschick in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts erforderlich. Die Beachtung einiger didaktischer Kriterien kann dabei hilfreich sein.

2.5.3. Didaktische Kriterien für dekodierende Unterrichtsmodelle

Lernumgebungen, welche die Schüler/innen anregen sollen über mediale Information nachzudenken, müssen einen Bezug zum Erfahrungsbereich der

Schüler/innen herstellen. Authentische Lerninhalte sind zu bevorzugen, denn sie beziehen sich auf reale Situationen, die später einen gedanklichen Transfer ermöglichen. Unterrichtsmodelle, die das Dekodieren medialer Information zum Ziel haben, bieten komplexe Ausgangsprobleme, welche die Anwendung vorhandener Kenntnisse voraussetzt. Die Herstellung von Bezügen zum Vorwissen der Schüler/innen setzt einen kognitiven Anker, um die Anknüpfung innovativer Inhalte zu erleichtern. Die Nutzung kognitiver Anker ist für die Vernetzung und Anwendung von Deutungsmustern zielführend. So entsteht eine Aus-differenzierung von Einsichten, deren Entwicklung auch für andere Kontextformen günstig ist. Fortgeschrittenes Wissen zeichnet sich durch die Betrachtung eines Sachverhalts aus mehreren Perspektiven aus, dieses wird erreicht durch möglichst zahlreiche mentale Verknüpfungsknoten und konsekutive Verbindungs Pfeile, welche ein strukturiertes Assoziationsnetz entstehen lassen.

In einem dekodierenden Unterrichtsmodell, das auf die kritische Reflexion der Inhalte und der anschließenden Urteilsbildung zielt, muss Schüler/inne/n die Möglichkeit gegeben werden, am Verlauf des Unterrichtsgeschehens interaktiv mitzuwirken. Der Verlauf des Lernprozesses darf nicht von starren didaktischen Grundsätzen geleitet werden, sondern muss den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend gestaltet werden. Unterricht ist nicht vorprogrammierbar, muss aber strukturierende Elemente vorgeben, dies ist vor allem mit Hilfe individualisierender Unterrichtsformen möglich. Nur ein didaktisches Modell, welches der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung trägt, kann die Einbindung der unterschiedlichen Persönlichkeitsdispositionen der Schüler/innen garantieren. Eine Unterrichtsform, in der Lernende ihrem individuellen Tempo entsprechend tätig sein können und selbstständig den Lehrstoff erarbeiten, muss hier von Lehrenden organisiert werden. Die Lehrtätigkeit wird dabei zu einer Beratung oder Instruktion, um effizient das Lernziel zu erreichen.

Das kritische Dekodieren medialer Texte kann mit Methoden zur Verbesserung der Lesestrategie unterstützt werden. Mit Hilfe angeleiteter Fragen, die reflektiertes Denken unterstützen, können im explorativen Diskurs mental vorhandene Ordnungssysteme ins Bewusstsein gerufen werden, um danach Wertigkeiten zu analysieren. Die Wirkung von Stereotypen soll durch den Vergleich von antizipierten Meinungsäußerungen erkannt werden. Das Hinterfragen von Einstellungsmustern und Verhaltenstypen, kann die individuell vorhandene kognitive Landschaft assoziativ verfeinern und ergänzen.

3. Darstellung der empirischen Untersuchung

3.1. *Forschungsfragen*

FF1: Kann das Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem von jugendlichen Rezipient/innen im Alter von 12 bis 21 Jahren in Folge einer modularen medienpädagogischen Intervention bei der Informationsaufnahme aus Printmedien, im speziellen von Berichten über Opfer, kurzfristig beeinflusst werden?

FF2: Auf welche Weise wirkt sich eine medienpädagogische Intervention auf das Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem bei der Rezeption von Opferdarstellungen in Printmedien unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsdispositionen externaler bzw. internaler Kontrollerwartung aus?

FF3: Auf welche Weise wirkt sich eine medienpädagogische Intervention auf das Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem bei der Rezeption von Opferdarstellungen in Printmedien unter Berücksichtigung der Lesefähigkeit aus?

FF4: Auf welche Weise wirkt sich eine medienpädagogische Intervention auf das Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem bei der Rezeption von Opferdarstellungen in Printmedien unter Berücksichtigung des Schultyps aus?

FF5: Kann die Persönlichkeitsdisposition der externalen bzw. internalen Kontrollerwartung von jugendlichen Rezipient/innen im Alter von 12-21 Jahren in Folge einer modularen medienpädagogischen Intervention kurzfristig verändert werden?

3.2. *Strukturierung und Operationalisierung der Terminologien in den Forschungsfragen*

Die Forschungsfragen sind von Terminologien geleitet, welche die Gruppe der Proband/inn/en, das Untersuchungsmaterial, die Intervention und die Reaktion der Proband/innen umschreiben.

Die Gruppe „Jugendliche im Alter von 12 bis 21 Jahren“ ist in dieser Untersuchung durch die Proband/inn/engruppe repräsentiert. Für die Proband/inn/engruppe werden auch die Begriffe Lernende, Schüler/innen oder Rezipient/innen verwendet. Die Proband/inn/engruppe deckt den angegebenen Altersbereich ab und kann mit Hilfe der manifesten qualitativen Variablen Geschlecht, Konfession, Staatsbürgerschaft und Schultyp deskriptiv erfasst werden. Von besonderer Bedeutung für die Beschreibung der Proband/inn/engruppe sind die Konstrukte Lesefähigkeit und bevorzugter Attribuierungsstil. Die Zusammensetzung und Messung der Konstrukte werden unter Abschnitt 3.2.3. als intervenierende Variablen detailliert erläutert. Beide Merkmale werden mit standardisierten Tests erfasst. Die berechneten T-Werte der standardisierten Tests werden auf ihre Wirkung als Indikatoren für das „Rezeptionsverhalten“ und das „Meinungsbildungssystem“ überprüft.

Die Beschreibung „Opferdarstellungen in Printmedien“ bezeichnet das Untersuchungsmaterial, welches sich aus Zeitungsberichten, die Situationen darstellen, in denen Menschen zu Opfern werden, zusammensetzt. Als Terminologien für die Bezeichnung des Untersuchungsmaterials werden im Folgenden auch die Begriffe Zeitungsberichte oder mediale Texte verwendet. Die Zeitungsberichte wurden den Proband/inn/en in der Untersuchung zur Bewertung mittels selbst erstellten Fragebogens vorgelegt. Für die medialen Texte ist deshalb auch ein Determinantenmodell zu erstellen, welches Aufschluss über die einzelnen Faktoren der dargestellten Opferschicksale gibt.

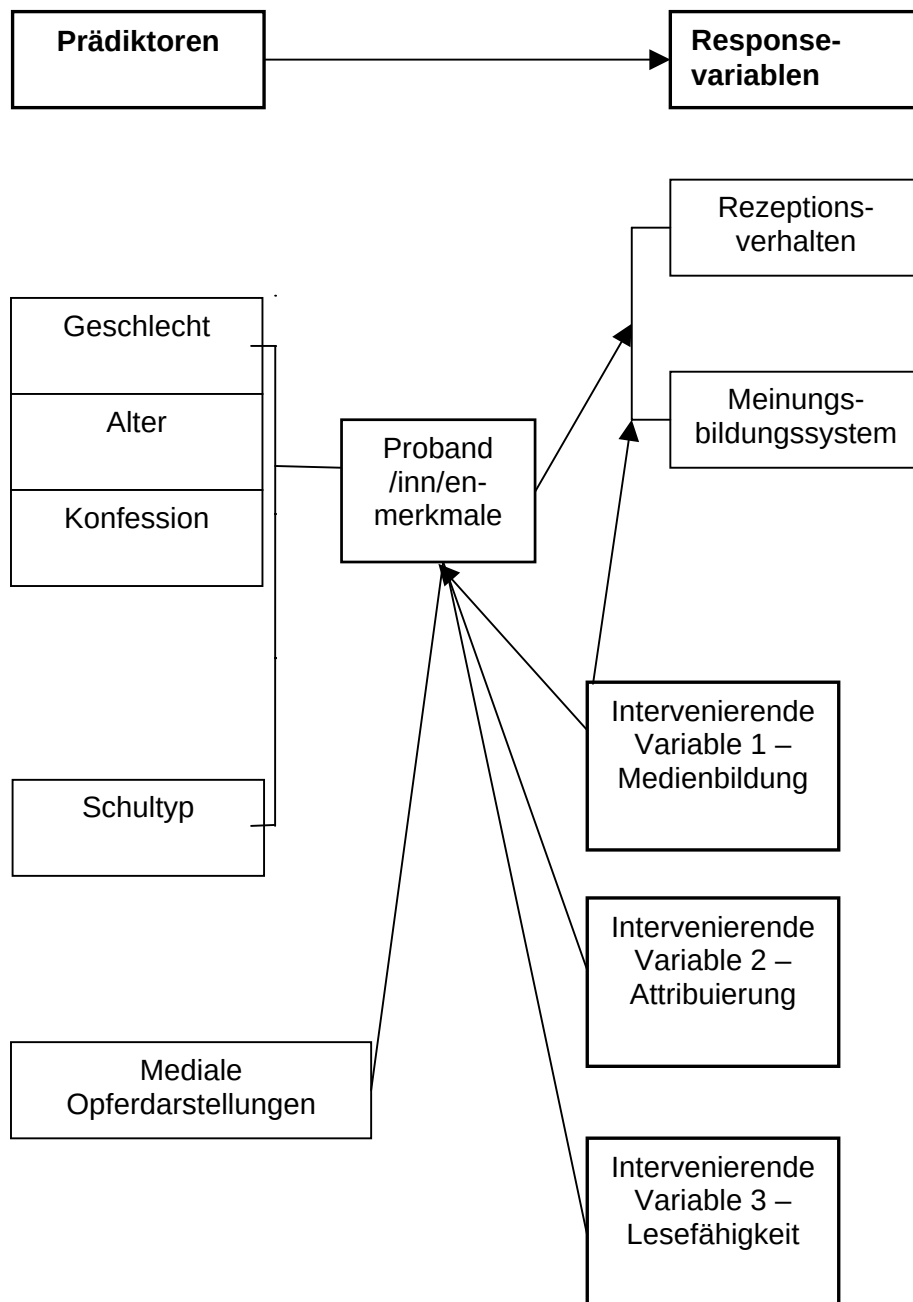
Die Terminologie „modulare medienpädagogische Intervention“ beschreibt die Zusatzinformationen, welche die Interventionsgruppe einige Zeit nach der ersten Untersuchung in Form von pädagogisch aufbereiteten Informationen erhielt.

Die Reaktion der Proband/inn/en auf die dargebotenen Zeitungsberichte wird in den Forschungsfragen mit Hilfe der Konstrukte „Rezeptionsverhalten“ und „Meinungsbildungssystem“ beschrieben.

Der komplexe Rahmenbegriff „Rezeptionsverhalten“ ist ein hypothetisches Konstrukt und erfordert eine eingehende Begriffsexplikation. Für die wissenschaftliche Transformation des Begriffs in eine latente Variable sind die einzelnen Dimensionen des Konstrukts „Rezeptionsverhalten“ zu determinieren. Die Dimensionen für das hypothetische Konstrukt werden entsprechend der erläuterten Theorien ausgewählt und in einzelne Elemente segmentiert. Die Elemente werden als Indikatoren des Begriffs „Rezeptionsverhalten“ in einem Modell dargestellt und ihre interaktive Beziehung beschrieben. Weiters werden die Elemente einer „Nominaldefinition“ (Mayer 2008, S.13) unterzogen, um zu einer „zweckabhängigen Bedeutungsbestimmung“ (Mayer 2008, S.12) zu gelangen, die eine daraus abgeleitete Operationalisierung möglich macht. Die Operationalisierung der nominaldefinierten Elemente ermöglicht die Berechnung messbarer Merkmale des ursprünglichen theoretischen Konstrukts „Rezeptionsverhalten“. Mit Hilfe der operationalisierten Variablen wurden Items konstruiert. Die gebildeten Items wurden mittels Fragebogen von den Proband/inn/en in einer Einstellungsskala bewertet und quantitativ analysiert.

Die Konstruktbezeichnung „Meinungsbildungssystem“ dient als Rahmenbegriff für die Hypothesengenerierung der qualitativen Auswertung der freien schriftlichen Äußerungen der Proband/inn/en. Das mentale System der Meinungsbildung wird anhand der schriftlichen Äußerungen zu den Zeitungsberichten analysiert. Die Propositionen der freiwillig geäußerten Meinungen, werden für eine systematische Explikation herangezogen und verhelfen zur Bildung von Kategorien, welche die relevanten Orientierungen verdeutlichen sollen. Der qualitative Datensatz wird nach den Forschungsschritten der rekonstruktiven Methode nach Bohnsack (1993, 2003, 2007, 2008) detailliert analysiert und ergänzt somit die vertiefende explorative Datenanalyse. Aus der qualitativen Analyse soll ein theoretisches System der Meinungsbildung von jugendlichen Rezipient/inn/en abgeleitet werden. Dieses „Meinungsbildungssystem“ soll in Verbindung zu dem theoretischen Modell der Organisation von attributionsrelevantem Wissen nach Böhm konstruiert und analysiert werden.

Abbildung 1: Modell zur Systematisierung der Forschungsfragen



3.2.1. Prädiktoren der Untersuchung

Aus der Strukturierung der Erkenntnis leitenden Fragestellungen können die folgenden unabhängigen Variablen (UV), auch Prädiktoren genannt, abgeleitet werden:

- UV1 = Proband/inn/engruppe („Jugendliche im Alter von 12 – 21 Jahren“)
- UV2 = Schultyp als spezifisches Unterscheidungskriterium der Proband/inn/engruppe (unterschiedliche Untersuchungsdesigns)
- UV3 = Untersuchungsmaterial („Opferdarstellungen in Printmedien“)

3.2.1.1. Proband/inn/engruppe – Qualitative Deskription und Altersstruktur

Diese Arbeit soll vorrangig Erkenntnisse für Lehrende an Pflicht- und Berufsschulen bieten, dementsprechend werden diese Schultypen für die Untersuchung ausgewählt. Für die Auswahl aus der Gesamtpopulation von jugendlichen Rezipient/inn/en im Alter von 12 bis 21 Jahren wird aus der Population der Pflicht- und Berufsschulen eine Stichprobe nach organisatorischen und ökonomischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Die umfangreiche Organisation für eine Untersuchung mit einer repräsentativen Stichprobengröße, die aus Vortest, Intervention und Nachtest besteht, erfordert die Einbeziehung von Schulklassen in die Stichprobe. Es werden Schulklassen aus den entsprechenden Schultypen ausgewählt, die der Altersstruktur der angegebenen Forschungsfragen entsprechen.

Bei der Auswahl der Schulen wird darauf geachtet, Berufsschulen auszuwählen, die für unterschiedliche Lehrberufe ausbilden, um die Darstellung der Proband/inn/engruppe aus der Population möglichst angemessen wiederzugeben. Eine ausgewählte Berufsschule unterrichtet Schüler/innen aus dem handwerklich orientierten Bereich, die zweite ausgewählte Berufsschule ist dem administrativ orientierten Bereich zuzuordnen. Von den teilnehmenden Schulen werden jeweils mehrere Schulklassen und Jahrgänge untersucht. Die Schulklassen bilden Kohortengruppen, die von Schüler/innen gemäß ihrem Alter besucht werden.

Unterscheidungskriterium „Schultyp“ in der Stichprobe

Die Stichprobe ist in die Gruppen Hauptschüler/innen, Berufsschüler/innen und Studierende unterteilt. Diese Unterteilung beschreibt ein spezifisches Unterscheidungskriterium der Proband/inn/en und ist entscheidend für die Anwendung des Untersuchungsdesigns.

Die Gruppe der Hauptschüler/innen bildet die Kohortengruppe der 12 – 14jährigen, sie wird aus Schüler/inne/n der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule in Wien gebildet. Der Schulstandort im städtischen Ballungsraum hat die Funktion einer Sprengelschule im Bezirk und weist einen hohen Migrant/inn/enanteil bei den Schüler/inne/n auf.

Die Proband/inn/engruppe der Berufsschüler/innen wird in die Untergruppen der Schüler/innen für Handel@Administration (BS, Büro) und der Schüler/innen der Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke (BS, Friseur) unterteilt werden. Beide Schulen befinden sich im urbanen Raum in Wien im 16. Bezirk.

Die Stichprobe der Proband/inn/en wird durch eine kleine Gruppe von Studierenden der Pädagogischen Hochschule in Wien, die im 7. Semester ein Aufbaustudium für die Graduierung zum Bachelor absolvierten, ergänzt.

Stichprobengröße

Es wurden insgesamt $N = 254$ Schüler/innen und Studierende in die Stichprobe aufgenommen. Die Gruppe der Hauptschüler/innen setzt sich aus ($N = 73$) Schüler/innen der Praxishauptschule. Den größten Teil der Proband/inn/engruppe bildet die Gruppe der Berufsschüler/innen (BS) ($N = 172$). Es werden ($N = 115$) Schüler/innen aus der Berufsschule für Handel@Administration für diese Arbeit untersucht. Aus der Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke werden ($N = 57$) Schüler/innen untersucht. Die Zahl der Gruppe der Studierenden ist nicht repräsentativ ($N = 9$), kann aber für Vergleiche der Interpretationsleistung genützt werden.

Altersstruktur der Proband/inn/en

Die Kohortengruppe der 12 bis 14 jährigen besteht aus Pflichtschüler/inne/n der 2. oder 4. Hauptschulklassen. Es werden zwei 4. Klassen und eine Gruppe von Schüler/inne/n aus den 2. Klassen in die Untersuchung einbezogen. Die Hauptschüler/innen decken größtenteils die geforderte Altersstrukturierung ab, denn $N = 58$ Schüler/innen gehören der angegebenen Altersklasse an, $N = 9$ der 2. Klassen

sind 11 Jahre alt und N = 6 Schüler/innen der 4. Klassen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits 15 Jahre alt.

Die Altersstruktur der Schüler/innen der Berufsschule, die in die Stichprobe aufgenommen werden, reicht von 15 bis 23 Jahren. Es werden drei 1. Klassen, eine 2. Klasse, eine 3. Klasse und der Berufsreifeprüfungslehrgang aus der Berufsschule für Handel@Administration in die Untersuchung einbezogen. Aus der Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke werden eine 1. Klasse der Firma Bundy und zwei 3. Klassen untersucht. Wenige (N = 8) Proband/inn/en der Berufsschulen übersteigen die Altersgruppe bis 21 Jahren, denn (N = 7) sind 22 Jahre und ein Proband ist 23 Jahre alt. Die überaltrigen Proband/inn/en werden in die Berechnungen integriert. Der größte Teil der Schüler/innen mit 95,3% fällt in die geforderte Altersgruppe.

Insgesamt gehören 93,3% der Proband/inn/en aus den Schulen zur Altersgruppe der Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren. Die größte Gruppe (15,7%) bilden die 16jährigen, dies zeigt der Mittelwert der Altersstruktur aller Proband/inn/en (MW= 16,62), das sind N = 40.

Die Stichprobe der Student/inn/en fällt in der Altersstruktur aus dem Rahmen, sie reicht von 22 bis 43 Jahren und wird für die Berechnungen nur für gesonderte Vergleiche einbezogen, da sich hier nur Ausreißer aus der Altersstruktur befinden.

Konfessionszugehörigkeit und Migrationshintergrund der Proband/inn/en

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession ist ein wesentliches Indiz für die Sozialisation einer Person mit oder ohne Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund ist am verlässlichsten am Religionsbekenntnis abzulesen und nicht wie zu erwarten wäre an der Staatsbürgerschaft, da viele Schüler/innen bereits durch ihre Geburt in Österreich die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten. Ihre Familien weisen jedoch einen Migrationshintergrund auf, der sich in der Zugehörigkeit zur islamischen oder serbisch - orthodoxen Konfession deutlich zeigt.

Das Merkmal Migrationshintergrund kann sich durch verstärkte Sprachdefizite auf die Bewertung medialer Texte auswirken. Sprachliche Defizite treten bei Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer sprachlichen Mehrfachbelastung verstärkt auf, denn innerhalb der Familie wird meist die Herkunftssprache

sprache der Eltern gesprochen. Auch die sozial homogene Peergroup nützt häufig diese Sprache in der Freizeit. In der Schule werden diese Sprachkenntnisse kaum geschätzt, hier werden Kenntnisse der deutschen Sprache gefordert. Häufig beherrschen die Schüler/innen keine ihrer Sprachen ausgezeichnet, weil die Struktur der Muttersprache nicht vertieft wird und die Anwendung der deutschen Sprache lediglich im Unterricht erfolgt. Die sprachlichen Defizite können sich auf das Verständnis der Texte ungünstig auswirken.

Auch auf die Einschätzung von Opfersituationen fremder Herkunft kann ein Migrationshintergrund der Proband/inn/en einen Effekt bewirken. Es ist möglich, dass Opfer oder Täter/in mit ähnlichem Sozialisationshintergrund verstärkt emotional bewertet werden, weil der Situation dieser Menschen aufgrund ähnlicher Probleme mehr Empathie entgegengebracht wird.

Für die Erstellung des Untersuchungsdesigns zu den Forschungsfragen und die anschließende Interpretation der Ergebnisse muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass die Hauptschüler/innen im Ballungsraum Wien mehrheitlich Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind. Aus der Stichprobe der Hauptschüler/innen gehören 54,2% der Schüler/innen zur islamischen Religionsgemeinschaft und 19,4% zählen zur serbisch - orthodoxen Religionsgemeinschaft. Es weisen somit 73,6% der HS - Schüler/innen einen Migrationshintergrund auf.

Die Proband/innen der Berufsschule weisen in überwiegendem Maße keinen Migrationshintergrund auf. 69,4% dieser Proband/innen gehören der römisch-katholischen beziehungsweise 4,1% der evangelischen Religion an. Nur 17,1% der BS - Proband/innen zählen zur islamischen Religionsgemeinschaft und 4,7% zur serbisch - orthodoxen Glaubensgemeinschaft. Es kann somit angenommen werden, dass 73,5% der Berufsschüler/innen ohne Migrationshintergrund und 21,8% mit einem Migrationshintergrund aufgewachsen sind.

In der Stichprobe der Studierenden gibt es keine Hinweise auf einen Migrationshintergrund. Niemand gehört einer islamischen oder serbisch - orthodoxen Konfession an.

Geschlechterverteilung in der Stichprobe

Die Geschlechterverteilung in der Gruppe der Proband/inn/en ist in Folge der ausgewählten Schultypen der Berufsschulen ungleich. Die Proband/inn/engruppe in der Berufsschule besteht zu 77,9% aus Schülerinnen (N = 134). Die Gruppe der männlichen Probanden ist (N = 38) etwas unterrepräsentiert. Die Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke wird vorwiegend von weiblichen Schüler/innen besucht, nur N = 2 männliche Probanden können aus dieser Schule in die Untersuchung aufgenommen werden.

Insgesamt werden N = 82 männliche Probanden und N = 172 Probandinnen aus den Berufsschulen in die Stichprobe einbezogen, somit sind 67,7% der Gruppe Berufsschule weiblich.

Die Gruppe der Hauptschüler/innen (N = 73) ist in der Verteilung der Geschlechter gleichmäßiger verteilt. 56,2% sind männliche Probanden und 43,8% sind Schülerinnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

3.2.1.2. Dokumentation der Auswahlkriterien für das Erhebungsmaterial „Mediale Opferdarstellungen in Printmedien“

Aufgrund der unter 3.2. beschriebenen Strukturierung der gestellten Forschungsfragen werden die ausgewählten Opferdarstellungen in den Printmedien bei der Untersuchung als unabhängige Variable in ihren verschiedenen Ausprägungen definiert. Die Einstellungen zu den dargestellten Opferkategorien werden mittels Fragebogen in einer Intervallskala gemessen.

Für die Fragebogenerhebung der Untersuchung wurden Berichte der österreichischen Printmedien aus den Ressorts „Lokales“, „Chronik“ oder „International“, die Opferschicksale dokumentierten, ausgewählt. Die Auswahl der Texte erfolgte mit Hilfe eines selbst erstellten Kriterienkataloges. Für die theoretische Fundierung dieses Kriterienkataloges ist es notwendig, den Terminus „Opfer“ aus der Perspektive der Rezipient/inn/en zu determinieren, denn die Einschätzung und Bewertung von Opferrollen durch Rezipient/inn/en ist für diese Untersuchung entscheidend.

„Mediale Opferdarstellungen in Printmedien“ sind durch zahlreiche Faktoren determiniert, welche sich entsprechend der Medienwirkungstheorien, die unter Abschnitt 2.3.5. (vgl. S. 166f) erläutert werden, auf den individuellen Informationsverarbeitungsprozess der Rezipient/inn/en auswirken. Die Säulen der Medienwirkungstheorien dienen den Begriffsexplikationen der determinierenden Faktoren von medialen Opferdarstellungen, die sich als Dimensionen auf den kognitiven Vorgang der Rezeption auswirken. Aus der rezeptiven Zusammensetzung der Opferdispositionen entsteht ein individuell konstruiertes Bild des Opfers, welches im Folgenden analysiert werden soll.

Determinanten des Konstrukts „Opferbild“

Unter dem hypothetischen Konstruktbezug „Opferbild“ ist eine mediale Repräsentation eines Opfers und dessen Situation zu verstehen, welches die Rezipierenden zu kognitiven Konstruktionen veranlasst. Informationen über Situations- und Persönlichkeitsdispositionen der Opfer werden dabei genutzt. Rezipient/inn/en gestalten somit, wenn sie einen medialen Opferbericht verfolgen, ein Bild des Opfers, welches in der postrezeptiven Phase mental repräsentiert ist. Entsprechend der Schematheorien, die unter Abschnitt 2.1.3. dargelegt werden, werden die Informationen zu den Opferdispositionen mit bereits vorhandenen Konnotation und Kategorien abgeglichen und im Rahmen eines kognitiven Attribuierungsprozesses, welcher von Verzerrungen (vgl. 2.2.6.) beeinflusst sein kann, kausal beurteilt. Das so entstandene kognitive Bild wirkt sich auf die Einschätzung und Bewertung von Opferrollen durch die Rezipierenden aus.

Für die exemplarische Erfassung der Determinanten eines Opferbildes wurde eine Recherche zu Opferberichten in Printmedien durchgeführt.

Dokumentation der Recherche für das Forschungsmaterial

Im Zeitraum März 2006 – April 2007 wurden mediale Opferdarstellungen aus allen österreichischen Printmedien, die täglich oder wöchentlich erscheinen, gesammelt. Für die Auswahl der medialen Berichte wurden insgesamt 109 Berichte aus allen österreichischen Tageszeitungen und den Wochenzeitungen „News“ und „Österreich“ thematisch kategorisiert. Aufgrund des gesammelten Materials wurden Merkmalsfilter erstellt, welche für eine Strukturierung der Sammlung genutzt wurden. Die Merkmalsfilter orientieren sich an drei Optionen:

-) am Inhalt der Berichte
-) an den Besonderheiten der semantischen Eigenschaften der Texte
-) an der erlittenen Notlage der Opfer und den daraus zu folgernden Belastungsstörungen.

Tabelle 1: Merkmalsfilter der inhaltlichen Analyse

<i>Täter-motive</i>	<i>Opfer-merkmale</i>	<i>Journalistische Darstellung</i>	<i>Ort</i>	<i>Identifikationsoptionen</i>
Krankheit: Trieb Depression Schizophrenie Drogenkonsum	Persönliche Dispositionen: Alter Geschlecht Herkunft	Name des Opfers	Ausland	Räumliche Nähe
Notwehr: Verteidigung	Rolle im Gesellschaftssystem: Opfer in Berufsausübung (Lehrerin, Journalist, Stollenarbeiter, Arbeiter), Politisches Opfer, Prominentes Stalkeropfer, Touristisches Opfer, Verkehrsoffer	Zahl	Inland	Sozialisationsähnlichkeiten
Notlage: Geld	Situationsdispositionen: Überfall (Geiselnahme, Diebstahl, Vergewaltigung, Mord), Unfall (Waffen, Tiere, Brand, Verkehr, Sport, Alltag, Explosion), Naturgewalt (Lawinen, Orkan, Überschwemmung, Erdbeben, Dürre), Polizeigewalt, Erziehung (Verwahrlosung, Quälerei), Krankheit (Meningokokken, Fieberseuche, Bulimie), Betrug (Wirtschaft, Prostitution), Bedrohung (Stalker, Ruhestörung, Armut, Diskriminierung)	Details der Opferdeskription	Region	Berufsgruppe
Übersteigerte Emotion: Hass	Schuldzuweisung: Schuld (Amoklauf, Ruhestörung, Alkohol, politische Unruhen, keine Sicherheitsvorkehrungen, Fahrlässigkeit), Unschuld (Irrtum, Missgeschick, Unachtsamkeit, Armut, Gefährdung am Arbeitsplatz)			Interessensgruppe
ohne erkennbaren Grund: Langeweile	Sozialisationsfaktoren: Familie, Ausbildung, Peergroup, Freizeit, Kultur			
	Kontrollvermögen: Abhängigkeit, Hilflosigkeit, Risiko			

Der Merkmalsfilter zur inhaltlichen Analyse des Textmaterials (vgl. Tabelle 1, S.104) soll die wesentlichen Faktoren für die Strukturierung nach inhaltlichen Merkmalen verdeutlichen. Die Faktoren Tätermotive, Opfermerkmale, journalistische Darstellung, Ort des Geschehens und Identifikationsoptionen für jugendliche Rezipient/inn/en beinhalten unterschiedliche inhaltliche Optionen, die im Recherchematerial identifiziert werden konnten. Der Merkmalsfilter der inhaltlichen Analyse des Textmaterials dient der Aufdeckung von Überschneidungen der optionalen Merkmale. Parallelhandlungen werden nach den einzelnen Komponenten gruppiert und einer Sekundäranalyse der semantischen Merkmale unterzogen.

Tabelle 2: Merkmalsfilter der semantischen Analyse

LEXIK	SYNTAX	TEXT	INTERPUNKTION
Adverbienauswahl	Vollständigkeit	Quellenangaben	Rufzeichen
Adjektiveauswahl	Wörtliche Rede	Argumentationszusammenhänge	Fragezeichen
Lehnwörter anderer Sprachgenres	Phrasenbildung	Umstandsbeschreibungen	Kolon
Metapher	Attribute	W - Fragen	Anführungszeichen

Die Sekundäranalyse dient der Sichtung und Auswahl der Texte nach den journalistischen Sprachinstrumenten, die im Untersuchungsmaterial in unterschiedlichen Formen inkludiert sein sollen.

Bei der Zusammenstellung der Texte für die Untersuchung wurde darauf geachtet, alle Bereiche der Merkmalsfilter zu berücksichtigen. Mit Hilfe dieser Filter konnte eine Kategorisierung der Berichte durchgeführt werden. Die ausgewählten Berichte dienen in den Fragebögen der Erfassung der Responsevariablen.

Neben dem inhaltlichen und semantischen Filter sind für die Auswahl der Zeitungsberichte auch Ursachen für spätere Belastungsstörungen von Opfern entscheidend. Für die Untersuchung wurde zu jeder Ursache mindestens eine Opferdarstellung ausgewählt, die diesen Kategorien (vgl. Tabelle 3, S.106) entspricht.

Tabelle 3: Merkmalsfilter für die Auswahl der Opferkategorien

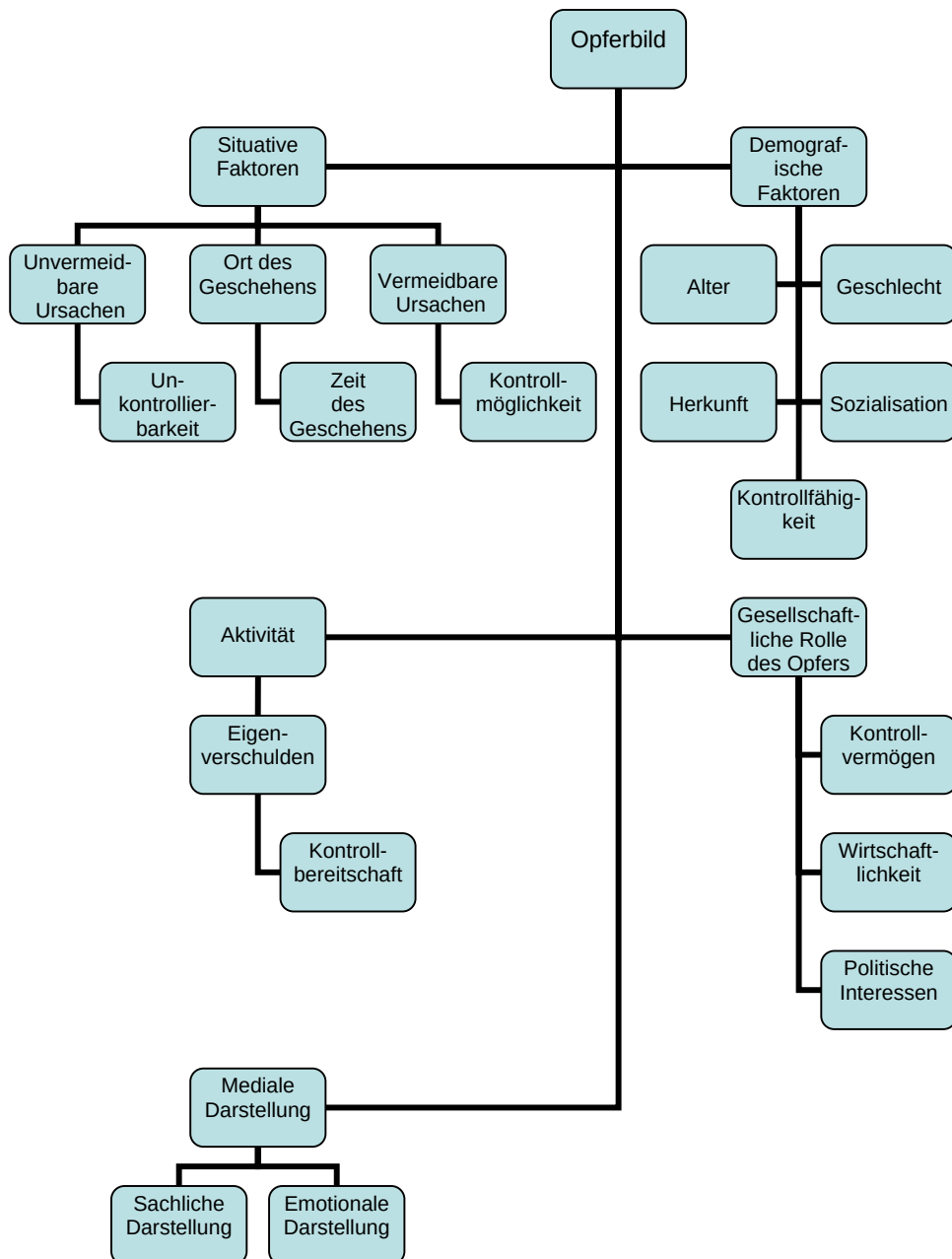
ursachen für posttraumatische belastungsstörungen
Krieg
Misshandlung
Deprivation
Sexueller Übergriff
Unfall
Terror
Tod eines nahestehenden Menschen
Naturkatastrophe
Krankheit

Dimensionierung des Konstruktmodells „Opferbild“

Aus der strukturierenden Recherche konnten mit Hilfe der entworfenen Merkmalsfilter determinierende Faktoren eines medial repräsentierten „Opferbildes“ dimensioniert werden. Diese Faktoren sollen in einem hypothetischen Modell für die Untersuchung dargestellt werden, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Für andere Kontextbedingungen ist auch ein zu ergänzendes Modell denkbar.

Abbildung 2 (vgl. S. 107) zeigt modellhaft die determinierenden Faktoren einer medialen Opferrepräsentation, die bei der kognitiven Konstruktion eines „Opferbildes“ von Rezipient/inn/en genutzt werden können. In Ansätzen soll auch deren Zusammenhang mit diversen Subfaktoren veranschaulicht werden. Den Faktoren eines Opferbildes wird in Anlehnung an die medialen Wirkungstheorien, große Bedeutung beigemessen. Für die Einschätzung und Bewertung einer Opferrolle können die Informationselemente, denen unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird, entscheidend auf die Stärke der Empathie, die dem Opfer von Beobachtenden entgegengebracht wird, Einfluss nehmen.

Abbildung 2: Modell der determinierenden Faktoren für das Opferbild



Die Unterscheidung von drei kardinalen Faktoren, die das mentale Opferbild der Rezipient/inn/en determinieren, erscheinen sinnvoll:

- *Situative Faktoren*, welche die Notlage der Opfer lokalisieren und die Beschreibung der Opferaktivität, welche zu der Notlage geführt hat.
- *Demografische Dispositionen und soziale Kontextdispositionen der Opfer*, die von den Rezipient/innen aus mehreren Subfaktoren kognitiv zusammengesetzt und kategorisiert werden.
- *Die journalistische Art der Aufbereitung des Opferbildes*, sie ist für die mentale Konstruktion des Opferbildes, wenn Personen eine Opfersituation medial verfolgen, besonders prägend. Die Rezipient/inn/en sind nicht nur von der Darstellungsform, sondern auch von der Vollständigkeit der journalistisch dargelegten Beschreibung in ihrer Opferbildkonstruktion beeinflusst.

Die Faktoren des Modells stehen den Rezipient/inn/en entsprechend der Genauigkeit der journalistischen Recherche und Darstellung in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung. Sie werden aber auch entsprechend des von Fiedler et al. (in: Försterling; Stiensmeier-Pelster 1994, S.28ff) postulierten Zusammenhangs von sprachlicher Information und Attribuierungstendenz und der Theorien zur sozialen Urteilsbildung von Mummendey (in: Frey 1997, S.195) von den Rezipient/inn/en in unterschiedlichem Bedeutungsausmaß wahrgenommen und antizipiert. Somit wird angenommen, dass die Rezipient/inn/en ein mentales Bild des Opfers mit Hilfe der Faktoren im Modell konstruieren, indem sie die Informationen als Hinweise für das individuelle Assoziationsnetzwerk nützen, welches dann zur kausalen Bewertung führt.

Die Qualität der kognitiven Verarbeitung der journalistischen Hinweise für ein Opferbild ist abhängig von der Vielfalt der gespeicherten Schemata und der Vernetzungsalternativen von Kategorien im mental vorhandenen Vorwissen der Rezipient/inn/en. Wenn Rezipierende über ein elaboriertes mentales Abstrahierungsmodell verfügen, werden sie die Hinweise stärker differenziert wahrnehmen, nach fehlenden Argumenten fragen und bei unvollständigen Darstellungen variable Interpretationen abstrahieren. Rezipient/inn/en, die mit elaborierten mentalen Abstrahierungsmodellen Informationen verarbeiten, entsprechen einem komplexen Verarbeitungsniveau, welches nach Schroder (1975) im Rahmen der Erziehung entwickelt werden sollte. Wenn Rezipient/inn/en nur ein restringiertes Modell zur Verfügung steht, welches Simplifizierungen nützt,

weil nur wenige assoziative Verknüpfungen aktiviert werden können, werden die Urteile mit Hilfe von Prototypen der mentalen Schablonen und stereotyp abgegeben.

Entsprechend der theoretischen Attribuierungsmodelle wird das Opferbild von Rezipient/inn/en, die eher zu externalen Kausalurteilen neigen, von situativen Aspekten determiniert sein. Rezipient/inn/en, die verstärkt internale Kausalurteile bilden, werden die Persönlichkeitsdispositionen der Opfer stärker berücksichtigen.

Die aktive Beteiligung der Rezipient/inn/en am Rezeptionsprozess, welche hier aufgrund der Rahmenbedingungen im schülerzentrierten Unterricht angenommen werden kann, entspricht der Verarbeitungstiefe einer zentralen Route, die im „Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit – ELM“ (Petty/Cacioppo 1986; in: Frindte 2001, S.87) postuliert wird.

Situative Faktoren des Opferbildes

Die Situation, in der sich ein Individuum in einer Notlage befindet und in die Rolle des Opfers gelangt, wird durch die Umstände der Vermeidbarkeit determiniert. Wenn Opfer aus der Sicht der Rezipient/inn/en ihre Notlage vermeiden hätten können, wird sich dies auf das mentale Opferbild negativ auswirken und die Situation wird verstärkt als selbst verschuldet bewertet werden.

Menschen, die durch Einwirkung von außen in eine Notlage geraten und in dieser Situation zu Schaden kommen, ohne dass sie aus der Sicht der Rezipient/inn/en diese Lage präventiv ändern hätten können, werden eher als unschuldige Opfer bezeichnet. Es ist anzunehmen, dass unschuldige Opfer, die aus der Sicht der Rezipient/inn/en in unvermeidbaren Situationen in ihre Notlage geraten sind, von diesen mehr Empathie empfangen und verstärkt positiv bewertet werden.

Für die Bewertung des Selbstverschuldens ist auch der Ort des Geschehens von Bedeutung. Orte, die aus eigener Kenntnis als ungefährlich eingestuft werden, werden sich auf die Bewertung des Selbstverschuldens nicht negativ auswirken. Wenn die Notlage eines Opfers an einem, für die bewertenden Rezipient/inn/en, fremden Ort stattgefunden hat, kann sich dies auf die Einschätzung der Schuld des Opfers negativ auswirken, weil für die lokale Beschreibung keine kognitiv vorhandenen Kategorien bestehen. Fremde Orte werden deshalb verstärkt mit

Unsicherheit bewertet und entsprechend mit Gefahr assoziiert. Von Bedeutung wird auch sein, ob das Opfer diesen Ort freiwillig in Kenntnis der Gefahr aufgesucht hat, oder ob die Person keine Wahl hatte und sich der Aufenthalt nicht vermeiden ließ.

Der Aufenthalt an einem Ort kann auch durch den Faktor Zeit differenziert wahrgenommen werden. Zu Abend- oder Nachtzeiten kann der Aufenthalt an einem bestimmten Ort als gefährlich eingestuft werden. Diese Einschätzung wird mit der Vermeidbarkeit von Situationen korrelieren.

Die Vermeidbarkeit von Situationen gibt für die Beobachtenden Hinweise darauf, ob das Opfer die Situation kontrollieren hätte können oder ob die Situation für das Opfer unkontrollierbar war. Die Kontrollwahrnehmung kann sich somit auf die Einschätzung der Schuld des Opfers und die Empathie für das Opfer auswirken. Entsprechend der theoretischen Modelle zur Attribuierung wird die Kontrollwahrnehmung von den Rezipient/inn/en individuell unterschiedlich kogniziert werden, indem den einzelnen Faktoren der Situation des Opferbildes unterschiedliche Priorität beigemessen wird.

Demografische Faktoren

Die demografischen Faktoren der Opferperson dienen der Merkmalsbeschreibung und erläutern den Status des Opfers in der Bevölkerung. Diese Variablen können für die Rezipient/inn/en Hinweise darstellen, die Auskunft über das Kontrollvermögen der Opfer in der jeweiligen Situation geben.

Das Alter eines Opfers wird in Zeitungsberichten entweder quantitativ in Jahren oder nominativ in Form von Beschreibungen wie zum Beispiel „älter“, „betagt“ oder „jugendlich“ angegeben. Diese Merkmalsvariable wirkt sich auf die Einschätzung der körperlichen Konstitution einer Person aus. Extremgruppen in der Altersstruktur, die sehr jungen und sehr alten Personen werden in gewalttätig dargestellten Situationen eher als hilflose Opfer eingeschätzt werden, weil es ihre körperliche Statur weniger zulässt, sich zu wehren oder sich selbst zu helfen. Opferpersonen, die den Extremgruppen zuzuordnen sind, werden eher mit geringem Kontrollvermögen assoziiert werden.

Auch die nominale Variable Geschlecht ist ein Indikator für die demografische Charakterisierung des Opfers und kann zu Assoziationen mit dem

Kontrollvermögen der Opferperson herangezogen werden. Es kann angenommen werden, dass mit der Ausprägung „weiblich“ Attribute der gesellschaftlichen Alltagskommunikation assoziiert werden, die auf geringere körperliche Möglichkeiten der Abwehr von unmittelbaren aggressiven Gewalthandlungen schließen lassen. Auch gesellschaftliche Stereotypen der Rollenattribute von Müttern oder Ehefrauen können hier wirksam werden. Die Ausprägung „männlich“ kann entsprechend der medial häufig dargestellten Heldenrollen mit besseren Möglichkeiten der körperlichen Selbsthilfe für Opfer assoziiert werden als dies bei der Merkmalsausprägung „weiblich“ der Fall sein wird. Die Assoziationen werden aber immer in Abhängigkeit der gespeicherten Schemata der Rezipient/inn/en geleitet werden.

Der Faktor „Herkunft“ wird in medialen Texten durch die Angabe der Staatsbürgerschaft oder der Beschreibung des Geburtsortes als „der/die aus ... stammende“ beschrieben. Die journalistische Erwähnung der Herkunft des Opfers kann im mentalen Assoziationsnetzwerk der Rezipient/inn/en zu vielfältigen Verknüpfungen führen, die mit den Themen „Politik“, „Wirtschaft“ oder „Kultur“ dieses Landes als Schemata gespeichert sind. Das Merkmal der Herkunft kann die Empathie für das Opfer stärken, aber auch gegenteilig polarisierend wirken.

Über den Faktor „Sozialisation“ des Opfers werden keine vollständigen Informationen in einem Zeitungsbericht vorhanden sein. Dieser Faktor setzt sich aus unterschiedlichsten Subfaktoren der Umwelt des Opfers zusammen. Die Subfaktoren bilden die Gesamtheit der Umwelteinflüsse, welche für die gesellschaftliche Identitätsbildung eines Menschen, im speziellen während der Erziehung, relevant sind. Für die Präzisierung dieses Faktors des „Opferbildes“, sind die Subfaktoren „familiäres Milieu“, „Schulbildung“, „Peer-Group“, „Freizeitinteressen“ eines Opfers zu nennen. Die Beschreibung dieser Subfaktoren in medialen Texten ist abhängig von der jeweiligen journalistischen Gestaltungsform und ist in enger Kooperation mit dem Faktor „mediale Darstellungsart“ zu sehen. Die Beschreibungen der Sozialisationsfaktoren eines Opfers können vor allem in einem boulevardesken Genre, welches in großem Maße emotionale Beschreibungen nutzt, einen Effekt auf die Empathie der Rezipient/inn/en für das Opfer darstellen. Wie auch die übrigen demografischen Merkmale einer Opferperson hat auch die Beschreibung der Sozialisationsfaktoren des Opfers einen Einfluss auf die Einschätzung der Kontrollfähigkeit. Die Abhängigkeit von Personen kann durch die Beschreibung der

Sozialisationsfaktoren besonders hervorgehoben werden. Für Opfer, die in ihre Notlage durch gesellschaftliche Abhängigkeit geraten sind, wird dieser Kontext auch die Bewertung der Schuld beeinflussen.

Faktor „Rolle in der Gesellschaft“

Der Faktor „Rolle in der Gesellschaft“ beschreibt die Stellung des Opfers im Gesellschaftssystem, während die Person sich in der Notlage befindet. Dieser Faktor kann zum Beispiel durch die Berufsbeschreibung eines Opfers determiniert sein, wenn die Person in Ausübung ihres Berufes in die Notlage geraten ist. Für die Bewertung dieses Faktors des Opferbildes wird das Ansehen, welches die Rezipierenden mit dem Beruf assoziieren, Einfluss haben.

Auch kurzfristige Aktivitäten determinieren die Gesellschaftsrolle, wie Beschreibungen der Rolle als „Verkehrsteilnehmer/in“ oder „Tourist/in“ und den damit verbundenen Handlungszuweisungen können für diesen Faktor des Opferbildes bestimmend sein. Wenn der Faktor „Rolle des Opfers im Gesellschaftssystem“ für temporäre Tätigkeiten definiert ist, steht sie in engen Zusammenhang mit dem Faktor „Aktivität“ des Opfers während der Notsituation. Für die Einschätzung des Faktors „Kontrollvermögen“ ist der Faktor „Rolle in der Gesellschaft“ besonders bedeutend, weil mit der Einschätzung von Gesellschaftsrollen auch die Parameter für das Kontrollvermögen der jeweiligen Instanzen in der Gesellschaft mental kategorisiert werden.

Politische oder wirtschaftliche Subfaktoren prägen den Faktor „Rolle des Opfers im Gesellschaftssystem“ und haben Einfluss auf die Bewertung des Subfaktors „Kontrollvermögen“. Die Einstellung der Rezipient/inn/en zu „Asylwerber/inne/n“, die als politisch verfolgte Opfer definiert werden können, ist von den Einstellung zu den Subfaktoren „politische Interessen“ und „Wirtschaftlichkeit“ zu sehen. Es kann angenommen werden, dass Rezipient/inn/en der Opferrolle „Asylwerber/inne/n“ eine eher negative Einstellung entgegenbringen, wenn sie darin keinen wirtschaftlichen Nutzen sehen oder dafür kein politisches Verständnis aufbringen.

Faktor „Aktivität“

Wie bereits dargestellt, steht der Faktor „Aktivität“ mit dem Faktor „Rolle in der Gesellschaft“ in enger Beziehung. Dieser Faktor kann die Tätigkeit während einer Notlage noch spezifischer definieren. Die Informationen über die Aktivität eines Opfers während der Notlage können für Rezipient/inn/en subtilere Möglichkeiten

der Einschätzung des Opfers im Hinblick auf das Eigenverschulden der Notlage bieten. Auch über das Kontrollbedürfnis des Opfers gibt der Faktor „Aktivität“ Auskunft. Je detaillierter die journalistischen Ausführungen zu diesem Faktor vorhanden sind, desto stärker wird auch das Opferbild von diesen Beschreibungen geleitet.

Bei der Beschreibung der Aktivität des Opfers existieren in besonderem Maße variable Möglichkeiten der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung für Journalist/inn/en. Es kann von großer Bedeutung für die Einstellung der Rezipient/inn/en sein, ob Einzelheiten attributiv sehr betont werden. So können zum Beispiel für die Opfer von Verkehrsunfällen, die durch die Aktivität des „Autofahrens“ in ihre Notlage geraten, Attribute des Verhaltens eingefügt werden, die auf Unvorsichtigkeit, Leichtsinn, Unsicherheit, Ermüdung,... schließen lassen.

Die Einzelheiten der Aktivitätsbeschreibungen können somit für Rezipient/inn/en einen hohen Interpretationswert aufweisen, deshalb steht dieser Faktor auch dem Faktor „Mediale Darstellung“ im Modell sehr nahe.

Faktor „Mediale Darstellung“

Der Faktor „Mediale Darstellung“ soll die Einflussnahme der journalistischen Sprachinstrumente auf die Informationsaufnahme der Rezipient/inn/en verdeutlichen. Für diesen Faktor bietet sich vor allem die Unterscheidung zwischen den Subfaktoren „Emotionale Darstellung“ und „Sachliche Darstellung“ an.

Journalistische Texte sind immer mit subjektiven Beurteilungen aufbereitet, bereits die Auswahl des Themas entspricht einer individuellen Wertung der Journalist/inn/en. Die Subfaktoren dienen der Trennung von faktenorientierten Berichten und Zeitungsberichten, welche durch journalistische Sprachinstrumente emotionale Aspekte verstärkt betonen. Diese Trennung soll nicht der Aufwertung von faktenorientierten Zeitungsberichten dienen, denn es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass auch über sachliche Texte kanalisiert ausgewählte Informationen transferiert werden. Es ist aber anzunehmen, dass die unterschiedlich gestalteten Berichte auf die Einstellung der Rezipient/inn/en bezüglich des Opferbildes differierende Wirkung haben. „Emotionale Darstellungen“ werden auf die Reaktionen der Rezipient/inn/en einen stärkeren

Effekt aufweisen und folglich auch die mentale Konstruktion des Opferbildes beeinflussen.

Deskription des ausgewählten Forschungsmaterials

Für das Fragebogendesign wurden aus dem angelegten Archiv der Zeitungsberichte mit Hilfe der Merkmalsfilter Texte ausgewählt. Die faktorielle Strukturierung des Modells „Opferbild“ diente der Analyse des Materials. Die qualitative Faktorenanalyse ist den jeweiligen Texten in diesem Abschnitt beigelegt. Die ausgewählten Berichte für das Fragebogendesign wurden nach den Faktoren „Aktivität“ oder „Situation“ zu den folgenden übergeordneten Kategorien codiert.

Kategorien der Opferberichte aus dem Fragebogendesign:

-) Kategorie „Überfall“ – Ü1, Ü2, Ü3
-) Kategorie „Unfall“ – U1, U2, U3
-) Kategorie „Mord“ – M1, M2, M3
-) Kategorie „Diskriminierung“ – D1, D2
-) Kategorie „Misshandlung“ – MI1, MI2, MI3
-) Kategorie „Entführung“ – E1, E2
-) Kategorie „Naturkatastrophe“ – N1, N2
-) Kategorie „Krankheit“ – K1, K2, K3

Die Proband/inn/engruppe der Berufsschüler/innen und Studierenden erhielt bei der ersten Untersuchung (im Folgenden auch Untersuchung 1) die 21 angegebenen Texte im Fragebogen. Die Gruppe der Hauptschüler/innen erhielt in der ersten Untersuchung einen gekürzten Fragebogen, der 10 Zeitungsberichte für die Untersuchung enthielt.

Für die ausgewählten Zeitungsberichte, die als Forschungsmaterial dienten, werden zur Deskription die folgenden Folien angewendet:

-) Textkategorie
-) Code für Fragebogen
-) Schlagzeile
-) Zeitung, Datum
-) Proband/inn/engruppe (HS, BS, Stud)
-) Faktorenanalyse:

- Opfermerkmale – Propositionen aus dem Text, unter Berücksichtigung der determinierenden Faktoren des Opferbildes, Nutzung des inhaltlichen Merkmalsfilters
- Sprache – teilweise Propositionen aus dem Text, unter Berücksichtigung der Merkmale der journalistischen Darstellung, Nutzung des semantischen Filters

Kategorie Überfall

Tabelle 4: Auswahlfaktoren Kategorie Überfall (Ü)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Tätermerkmale	Opfermerkmale
Ü1: „Familienvater bei Kampf mit Einbrecher verletzt“, Vorarlberger Nachrichten, 21.11.06, (HS, BS / Stud)	Kampf zwischen Hausbesitzer u. Einbrecher; Einbrecher wird verhaftet	„Ganove“, direkte Rede, „Leibeskräfte“, „auf frischer Tat ertappt“, „ringen miteinander“	Jugoslawische Abstammung, jung	männlich, Vater, 50jährig, Taxifahrer, zuhause, wehrhaft, verletzt, siegreich
Ü2: „Schon wieder Überfälle in Serie“, Kurier, 13.04.07, (BS / Stud)	ältere Frau wird an der Haustür überfallen, als sie die Tür öffnet Bericht im Kontext vieler Überfälle (werden nicht genannt); Unvollständigkeit der Berichterstattung: Tatmotiv, Sicherheitsvorkehrungen	„Gesicht zertümmert“, direkte Rede, Täter „klopfte“ „Fall macht abgebrühte Fahnder wütend“, „scharf geschossen“ „Gewalt gegen Kinder und alte Frauen ist das Letzte“	Keine Täterbeschreibung	Frau, 95jährig, zuhause, schwer verletzt
Ü3: „Brutaler Überfall mit Eisenstange: Duo prügelte Tankwart spitalsreif“ Kronen Zeitung, 15.01.07, (BS / Stud)	Tankwart versucht sich kurzfristig zögernd bei nächtlichen Überfall zur Wehr zu setzen	Doppelpunkt in Schlagzeile, „Brachialgewalt“, „Kollege zögerte, wurde ohne mit der Wimper zu zucken, niedergeschlagen“, „blutüberströmt“,	„feige Räuber“, „Duo“, bewaffnet „Brutalo – Duo“	männlich, bei der Arbeit, 57jährig, Tankwart, wehrhaft – kurze Weigerung, schwer verletzt

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Überfall“:

Die Kategorie „Überfall“ ist eine medial häufig aufbereitete Form der Opferdarstellung, bei der mindestens eine Person überwältigt wird. Aufgrund der starken Medialisierung ist die Relevanz dieser Kategorie als Teil des Untersuchungsdesigns besonders präsent.

Für den antizipierenden Leseprozess stehen den Rezipient/inn/en die journalistischen Hinweise für Selbstverschulden, fehlende Sicherheitsvorkehrungen oder Beschreibungen der situativen Aspekte der Notlage des Opfers zur Verfügung. Mit Hilfe dieser Details in den Texten werden mentale Opferbilder zusammengesetzt und aufgrund gespeicherter Schemata und kausaler Attribuierungen vervollständigt.

Text Ü1 bietet den Leser/inne/n eine detaillierte Beschreibung der Kampfszenen, das Opfer ist sehr wehrhaft, die Abstammung des Täters wird erwähnt. Die Berichterstattung ist in den Argumenten unvollständig, eventuell fehlende Sicherheitsvorkehrungen des Opfers (fehlende Alarmanlage, kein Polizeiruf) bleiben unerwähnt. Das Tatmotiv muss antizipiert werden.

Text Ü2 weist bereits in der Schlagzeile auf eine Häufung von Überfällen hin, das Opfer gehört der Extremgruppe >alte Menschen< in der Altersstruktur der Opfer an und ist nicht wehrhaft. Die Opfersituation ist ähnlich wie bei Text Ü1, das Opfer befindet sich in der eigenen Wohnung, öffnet selbst die Tür. Im Textaufbau ist der Bericht von anderen Überfällen umrahmt.

Text Ü3 beschreibt eine Opferrolle während der Berufsausübung, das Opfer ist wehrhaft. Die journalistische Sprache ist sehr bildhaft.

Die Texte dieser Kategorie bieten den Proband/inn/en unterschiedlich gewichtete Faktoren für die Opferbilder. Text Ü1 betont den Besitz des Opfers („der Hausbesitzer“) und die Angst des Opfers um die Familie, dies kann zu positiven Antizipationen des wehrhaften Verhaltens führen. In Text Ü3 wird das Zögern des Opfers während des Überfalls als kausale Begründung für die zugefügten Verletzungen argumentiert. Die journalistische Darstellungsform kann sich hier auf die Alltagshypothesen kontrastierend auswirken, einerseits der >mutige< Familienvater, der den Besitz verteidigt, andererseits das zögernde Opfer während

der Berufsausübung, welches die Schwere der Verletzungen durch sein Handeln selbst verschuldet. Text Ü2 bietet ein Opferbild mit demografischen Hinweisen für Hilflosigkeit („95-jährige“), die auch im eigenen Zuhause zum Verhängnis wird. Die Beschreibungen über die Ermöglichung der Tat, welche nur spekulativ argumentiert werden („ob der Täter mit einem Trick Einlass begehrt hat, lässt sich vorerst nicht sagen“), bieten Hinweise für die Antizipation auf Gutgläubigkeit und Hilflosigkeit des Opfers.

Kategorie Unfall

Tabelle 5: Auswahlfaktoren Kategorie Unfall (U)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmale	Opfer-Merkmale
U1: „Schuss aus „Softgun“ traf Bursch ins Auge“, Oberösterreichische Nachrichten, 22.11.06, (HS, BS/Stud)	Schuss löst sich aus Softgun bei Versuch eine Ladehemmung zu beheben und verletzt einen Mitschüler am rechten Auge;	Dialekt gefärbt: „Bursch“, „publikums-wirksame Schießübungen“, genaue Beschreibung der Folgen	16jähriger Junger Mann; genaue Tätigkeitsbeschreibung	Mit-schüler, unbe-teiligt, schwer verletzt, ein-jährige ambu-lante Nach-behand-lung
U2: „Urlauber stürzte auf Piste in Tod“, Kronen Zeitung, 01.04.07, (BS / Stud)	Schifahrer stirbt nach Sturz beim Schifahren, war über Pistenrand hinaus gefahren und über Böschung gestürzt	jedenfalls nur Tod feststellbar, hat sich gewagt, „Tausende auf heimischen Hängen“, „gewagt“, „Geschockter Bergretter“	Kein Täter vorhanden	50 jähriger Nieder-öster-reicher, ohne Helm, über Pisten-rand gerast, getötet
U3: „Johnny wird Papa niemals sehen“, Kurier, 07.04.07, (BS / Stud)	Familienvater stirbt bei Motorradunfall am Weg zur Arbeit	Sentimentale Beschreibungen: „Vorahnungen der Kinder“, Plüschanhänger gefunden - „streichelt sanft“ direkte Rede, Lebensgeschichte der Familie, Spendenauf Ruf	Autofahrer	33jäh-riger, 5facher Familien-vater, Ehefrau schwan-ger, Arbeits-weg mit Moped

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Unfall“:

Die Texte der Kategorie „Unfall“ bieten unterschiedliche Varianten der Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Rezipient/inn/en. Für diese Kategorie sind die journalistischen Beschreibungen der Möglichkeiten einer Ursachenvermeidung für die Situation ein wesentliches Detail für weitere Antizipationen des Faktors „Kontrollmöglichkeit“. Auch die Ausführungen der „Aktivität“ des Opfers bieten zahlreiche Antizipationsmöglichkeiten für die Subfaktoren „Eigenverschulden“ und daraus folgernd die Einschätzung der „Kontrollbereitschaft“ des Opfers. Es ist zu untersuchen, ob die mit dem FKK-Test nach Krampen diagnostizierte bevorzugte Kontroll- und Kompetenzüberzeugung der Proband/inn/en in Zusammenhang mit der Einschätzung des Kontrollvermögens der Unfallopfer steht.

Text U1 informiert über ein Unfallgeschehen in einer Schule, die situativen Aspekte dieses Textes bieten besonders gute Voraussetzungen für Identifikationsmöglichkeiten aller Proband/inn/engruppen. Das Opfer hat sich nicht durch eine Aktivität in die Notlage gebracht, der Schüler war unbeteiligt. Das Verschulden der Notlage ist external positioniert, Rezipient/inn/en können jedoch auch Eigenverschulden antizipieren, wenn sie der Meinung sind, dass die Person das Umfeld genauer beobachten müsste und sich rechtzeitig aus der Gefahrenzone begeben hätte können.

Text U2 betont durch journalistische Sprachelemente das Eigenverschulden des Opfers aufgrund vernachlässigter Sicherheitsvorkehrungen („ohne Sturzhelm...gewagt...gerast“). Der Faktor „gesellschaftliche Rolle des Opfers“ ist hier temporär („Urlauber“) determiniert und in Verbindung mit der Aktivität („Schifahrer“) für den Unfallhergang und die Einschätzung des „Kontrollbedürfnisses“ von besonderer Bedeutung. Auch der demografische Faktor „Alter“ („50-jähriger“) wird für die Einschätzung des Subfaktors „Kontrollvermögen“ des Opfers durch die jugendlichen Rezipient/inn/en relevant sein.

Text U3 bietet aufgrund des Fortbewegungsmittels „Moped“ hohe Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Rezipient/inn/en. Der Text ist in hohem Maße emotional dargestellt, weil damit zielgerichtet eine Wirkung auf die Spendenzuwendung erreicht werden soll. Die Beschreibungen des Unfallhergangs sind nur vage, aber die detaillierten Ausführungen des Faktors „Zeit“ vor dem Unfall

verketten das Opferschicksal mit der Beschreibung von Vorahnungen der Familienmitglieder.

Kategorie Mord

Tabelle 6: Auswahlfaktoren Kategorie Mord (M)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmale	Opfer-merkmale
M1: „Schüler prügeln Lehrerin zu Tode“, Kurier, 23.3.07, (BS / Stud)	Lehrerin bei Prüfungsaufsicht in islamischer Religionskunde von Schülern zu Tode geprügelt, weil sie Koran und andere Bücher wegen „Schummeln“ weggenommen hat, danach Brandstiftung im Schulhaus.	Bericht von „The Day“ übernommen „angeblich Koran beleidigt“, allgemeine Informationen zum Schulwesen in Nigeria	Moslemische Schüler, aufgebracht	christliche Lehrerin in Nairobi
M2: „Sohn (17) warf Föhne zur Mutter in Wanne“, Kronen Zeitung, 26.03.07, (BS / Stud)	Depressive Frau fordert Sohn auf beim Selbstmord zu helfen, Tötungsversuche (Strom in Badewanne, Genicksprung) wird detailliert beschrieben	„kurioser und zugleich tragischer Kriminalfall“; Gedankenstrich und Rufzeichen im Lead-Text, „wie ein Karatekämpfer“	17jähriger Sohn, verhaftet	44jährige Mutter, depressiv, hat Sohn aufgefordert zur Tat, überlebt
M3: „Die letzte Fahrt des kleinen Mitja“, Kurier, 26.02.07, (HS, BS / Stud)	Schüler bei Heimfahrt von Hort in Straßenbahn mit Mann weitergefahren, bekam Gebäck geschenkt, wurde tot in Gartenlaube gefunden.	Metapher „die letzte Fahrt“, Beschreibung der Tat, Beschreibung der Reaktion der Mitmenschen „Wir trauern“ Mithilfe der Bevölkerung bei der Aufklärung	Uwe K., 43jährig, verdächtig, vorbestraft, flüchtig, Besitzer der Laube	9jähriger Bub, aufgeweckt, kontaktfreudig, 7 Geschwister, allein in Straßenbahn, mit fremdem Mann unterwegs

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Mord“:

Die Berichte der Kategorie „Mord“ beschreiben reale Gewaltphänomene in besonderen Extremsituationen. Es ist anzunehmen, dass Proband/inn/en dazu neigen, solche Opfersituationen entsprechend extrem zu bewerten und individuelle Polarisierungen der Rezipient/inn/en hier besonders deutlich zu erkennen sind.

Text M1 informiert über einen Mord von Schülern an einer Lehrerin in Afrika. Die Rollenverteilungen bieten Identifikationspotenzial für die jugendlichen Rezipient/inn/en, obwohl die situativen Bedingungen einen gänzlich anderen Kontext bieten, als dies für die Rezipient/inn/en zutrifft. Der Text beschreibt anhand eines Vorfalls in einer Schule in Nigeria die Disparitäten von Konfessionsgruppen und thematisiert damit religiöse Konflikte. Die Ursache für die ausufernde Situation wird im Bericht mit der „mangelnden Infrastruktur“ und dem „nicht funktionalen Schulsystem“ in Nigeria argumentiert. Das Verschulden des Opfers wird durch die eingefügte adverbiale Ergänzung „angeblich“ journalistisch relativiert. Die demografische Variable „Konfession“ des Opfers ist hier ein wesentlicher Faktor des Opferbildes. Auch der gesellschaftlichen Rolle der Berufsausübung des Opfers kann ein Effekt zugeschrieben werden.

Text M2 zählt aufgrund des Inhalts zu einer spezifischen Form des boulevard-journalistischen Genres. Das Opferschicksal wird im Bericht satirisch akzentuiert („kurioser und zugleich tragischer Kriminalfall“, „...auf der Badewannenkante liegender Mutter noch wie ein Karatekämpfer ins Genick...“), dies wird aufgrund des Ausgangs der Situation noch verstärkt, denn das Opfer und der Täter unterliegen am Ende einem Rollenwechsel. Die Wirkung des Textes auf die emotionalen Reaktionen der Rezipient/inn/en kann hier verstärkt variieren und ist abhängig von den individuell präferierten Effektfaktoren der Proband/inn/en. Der Text wird aufgrund des extremen Inhalts als nicht altersadäquat für die Proband/inn/engruppe der HS eingestuft.

Text M3 beschreibt eine Gewalttat an einem Kind, das mit einem Fremden „mitgegangen“ ist. Die Verschuldensfrage kann hier dem Schüler oder den Eltern zugeschrieben werden. Der mutmaßliche Täter ist einschlägig vorbestraft. Diese Inhaltsdimension kann das Kausalurteil beeinflussen, Schuld kann auch dem Gesellschaftssystem im Umgang mit Straftätern zugeschrieben werden.

Kategorie Diskriminierung

Tabelle 7: Auswahlfaktoren Kategorie Diskriminierung (D)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmale	Opfer-merkmale
D1: „Ausländern wurde Zutritt in Welser Lokale verweigert“, Ober-österreichische Nachrichten, 22.11.06, (HS, BS /Stud)	Untersuchung von Antirassismus-Organisationen, Ausländer dürfen nicht in alle Lokale in Ober-österreich	sachlich	Türsteher, Lokalbesitzer	Gruppe von Türken (Versuchspersonen)
D2: „Flüchtlings-Drama vor dem Jemen: 100 Tote“, Kronen Zeitung, 27.03.07 (BS/Stud)	Afrikanische Flüchtlinge wurden von Fluchthelfern gezwungen ins Meer zu springen	große runde Zahl, Zahlenangabe: mindestens 100 getötet; 29 gefunden, 71 vermisst; „Menschenschmuggler“	Menschenschmuggler	450 Flüchtlinge aus Somalia und Äthiopien, 100 Tote

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Diskriminierung“:

Die Texte dieser Kategorie behandeln den Aspekt der Diskriminierung von Migrant/inn/en in unterschiedlichen Kontexten.

Text D1 beschreibt die Willkür von Lokalbetreibern, welche ausländische Jugendliche ausgrenzen. Der Text bietet Identifikationspotenzial für Proband/inn/en mit Migrationshintergrund und gibt Aufschluss über kooperative Einstellungen österreichischer Proband/inn/en zu dieser Bevölkerungsgruppe. Die Beschreibung der demografischen Opfermerkmale beschränkt sich auf den Migrationshintergrund und die Altersstruktur.

Text D2 beschreibt eine lebensbedrohliche Situation afrikanischer Flüchtlinge im Nahen Osten. Der Text bietet den Leser/inn/en einprägsame Zahlen und plakative Begriffe wie „Menschenschmuggler“, dadurch können mentale Assoziationen provoziert werden, die einen emotionalen Effekt herbeiführen. Der Ort des Geschehens erfordert aufgrund der geografischen Ferne von den Rezipierenden

Einfühlungsvermögen für Menschen in anderen Kulturen, um die Handlungsmotive der Flüchtenden nachvollziehen zu können. Die Faktoren des Opferbildes sind hier von situativen Aspekten des Ortes geleitet, es gibt keine demografischen Informationen über die Opfer. Die Hinweise der Flucht bieten Antizipationsmöglichkeiten für die wirtschaftliche Situation der Opfer.

Kategorie Misshandlung

Tabelle 8: Auswahlfaktoren Kategorie Misshandlung (MI)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmale	Opfer-merkmale
MI1: „Haft für Quälerin“, Kronen Zeitung, 13.01.07, (HS, BS / Stud)	Nachricht über Misshandlung an Tochter mit ätzenden Reinigungsmitteln, die dem Kind mehrmals eingeflößt wurden, Gerichtsurteil: 9 Jahre Haft für Mutter	kurze Nachricht, „mehr als 20 mal“, unvollständige Informationen	Mutter, 27jährige Deutsche	5jährige Tochter; mit ätzenden Flüssigkeiten misshandelt
MI2: „Mutter sperrte Kinder sieben Jahre ein“, Kurier, 11.02.07, (BS / Stud)	Drei Töchter wurden von Mutter jahrelang im eigenen Haus unter katastrophalen Zuständen in Dunkelheit gefangen gehalten.	Ausführlicher Bericht, durch TZ „Österreich“ aufgedeckt, anonyme Berichte über Zustand der Kinder	53jährige Frau, Mutter, Akademikerin	drei Töchter, namentlich genannt, zum Teil unterernährt, unterentwickelte Muskulatur; weiße Haut, schlechte Zähne
MI3: „Jugendliche quälten Mithäftlinge“, Kurier, 28.02.07, (BS / Stud)	Prozessbeschreibung über Vergewaltigungen und Misshandlungen an Mithäftlingen in Jugendstrafanstalt	detaillierte Beschreibung der Quälerei, direkte Reden, Beschreibung überfüllter Zellen	4 Täter, Schüler, Lehrlinge, Beschäftigungslose, zwischen 15-17 Jahren, in Untersuchungshaft	Benjamin 16, U-Haft in der Josefstadt

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Misshandlung“:

Die Texte MI1, MI2 der Kategorie „Misshandlung“ behandeln ähnliche Themen der häuslichen Deprivation und der Opfermerkmale. Der sprachlich einfachere und kürzere Text MI1 wurde für alle Proband/inn/engruppen in die Befragung aufgenommen.

Text MI1 ist eine Kurznachricht über die Verurteilung einer Mutter, die ihre Tochter durch das Einflößen ätzender Flüssigkeiten misshandelt haben soll. Der Text ist aufgrund der Kürze sehr unvollständig in den journalistischen Angaben und lässt dadurch sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Antizipation für die Leser/innen zu. Die Beschreibung der Opfermerkmale reduziert sich auf die Altersangabe und die familiäre Konstellation zwischen Täterin und Opfer.

Text MI2 bietet ausführliche Informationen über eine Mutter, die mit ihren Kinder in sozialer Deprivation gelebt hat. Das Thema war in Österreich in allen Medien vertreten. Es ist anzunehmen, dass Proband/inn/en bereits explizites Vorwissen zu diesem Bericht gespeichert haben. Die Opfer werden demografisch ausführlich beschrieben. Die Handlungskontrollmöglichkeiten der Opfer kann von den Leser/inne/n aufgrund der Altersangabe der Opfer und der familiären Situation antizipiert werden.

Text MI 3 beschreibt die Situation jugendlicher Inhaftierter, wo Übergriffe zwischen den Häftlingen stattfinden. Der Journalist spart nicht mit Detailbeschreibungen der Vorkommnisse und bietet den Lesenden ein breites Feld gewalttätiger Beschreibungen für die Aktivierung entsprechender Schemata. Die gesellschaftliche Rolle der Opfer bietet hier eine Alternative zu den übrigen Texten, die Opfer waren zuvor bereits Täter.

Kategorie Entführung

Tabelle 9: Auswahlfaktoren Kategorie Entführung (E)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmale	Opfer-merkmale
E1: „Meine Flucht war spontan – ich bin gerannt“, Österreich, 7.09.06, (HS, BS / Stud)	Natascha Kampusch erzählt von ihrer Flucht, in reportagehafter Rahmenhandlung	Ausführlicher Bericht, direkte Rede, Großbuchstaben in Zwischenüberschrift: „Todesangst“, „Dramatik“, „nicht nur Euphorie“, Beschreibung verweigerter Hilfe	Priklopil, Entführer	Natascha Kampusch flieht spontan, Angst dominiert
E2: „Geisel flehte: Helft mir doch, das könnte meine letzte Stunde sein“, (BS/Stud)	Irakische Geisel fleht in Videobotschaft um Rückzug der britischen Truppen, damit sie freigelassen wird. Weiterer Entführungsfall war von brit. Regierung nicht unterstützt worden, deshalb Enthauptung.	direkte Rede: „Bitte, bitte...“, „von Weinkrämpfen geschüttelt“	Keine Beschreibungen, in Bagdad	Care – Mitarbeiter im Irak, Margaret Hassan, britische und irakische Staatsbürgerin, 59-jährig, in Dublin geboren, humanitär tätig

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Entführung“:

Text E1 informiert die Leser/innen über die gelungene Flucht des Entführungsofers „Natascha Kampusch“, die Person wurde jahrelang über die Medien gesucht. Spekulationen und publizierte Widersprüchlichkeiten eröffnen dem Publikum variable Antizipationsmöglichkeiten. Das Thema bietet aufgrund andauernder Präsenz in allen Medien zahlreiche Assoziationsmöglichkeiten. Die Opfermerkmale werden im Gegensatz zu den anderen Texten bereits bekannt sein. Der Fall Kampusch ist ein explizites Beispiel für die Entwicklung von Resilienz bei Traumaopfern, das Entführungsoffer präsentiert sich in den Medien als Überlebende, die bereit ist, auch andern in Notsituationen zu helfen. Die junge Frau versucht dem medialen Interesse vehement Grenzen zu setzen, durch ihr unerwartetes und ungewöhnliches Auftreten entstehen zahlreiche Gerüchte um ihre Person. Unterschiedliche Facetten des Vorwissens entsprechend der bevorzugten Informationsquellen der Proband/inn/engruppe können hier evaluiert

werden. Die entführte Person wird in dem Bericht teilweise wörtlich zitiert, dadurch kann die Authentizität für die Lesenden gefördert werden.

Text E2 informiert die Proband/inn/en über die Entführung einer britischen Mitarbeiterin der humanitären Organisation „Care“ im Irak. Der Bericht fördert Empathie bei den Lesenden aufgrund der emotionalen Aufbereitung (wörtliche Rede, appellierende Satzzeichen, emotional dichte Attribute wie „dramatisch“, „erschütternd“), außerdem wird in kanalisierter Weise auf politische Strategien arabischer Länder aufmerksam gemacht. Die berufliche Rolle des Opfers und der Hinweis auf die doppelte Staatsbürgerschaft werden entscheidende Informationen für das Opferbild der Rezipient/inn/en sein.

Kategorie Naturkatastrophe

Tabelle 10: Auswahlfaktoren Kategorie Naturkatastrophe (N)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Täter-merkmal e	Opfer-merkmale
N1: „Der weiße Tod kam am Schulsikurs“, News 18/06, (HS,BS/Stud)	Schülergruppe gerät auf Piste unter Lawine. Eine verschüttete Schülerin kann nicht rechtzeitig geborgen werden und ist tot.	Betonung auf letztem Tag, Metapher „Der weiße Tod“, direkte Rede, sichere Piste, völlig unvermutet	--	Schülerin aus Wien, Lisa-Maria, 14 Jahre, tödlich verunglückt, unschuldig
N2: „Indonesien: Dutzende Tote bei Erdbeben“, 13.01.07 (BS/Stud)	Erdbeben durch Regenfälle ausgelöst, tötet zahlreiche Bewohner in ihren Häusern in Indonesien.	sachlich, Hinweis auf häufiges Vorkommen, Zahlen: „64 Häuser und 2 Kirchen“; Begründung: Regenfälle	--	Dutzende Todesopfer in Indonesien, unschuldig

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Naturkatastrophe“:

Text N1 bietet aufgrund der demografischen Opfermerkmale Identifikationspotenzial für Jugendliche in Österreich, die häufig eigene Schikserfahrungen haben. Die sprachliche Metapher im Text („der weiße Tod“), die

zahlreichen Satzellipsen und die öffentliche Fragestellung nach dem Verschulden können bei den Rezipierenden variante Antizipationsmuster aktivieren.

Text N2 fordert in knapper Sachverhaltsdarstellung die Vorstellungskraft der Leser/innen für Murenabgänge in einem anderen Kontinent. Drei von vier Sätzen wurden mit Zahlenangaben ergänzt, die in das mentale Rezeptionsnetz integriert werden müssen. Die Opfer werden nicht beschrieben.

Kategorie Krankheit

Tabelle 11: Auswahlfaktoren Kategorie Krankheit (K)

Titel / Versuchsgruppe	Inhaltliche Merkmale	Semantische Merkmale	Opfer-merkmale
K1: „Kenia: Fieberseuche“, Kronen Zeitung, 16.01.07, (BS / Stud)	Nachricht über Fieberepidemie in Kenia	kurze Nachricht, runde Zahl 90, insgesamt 245, unzureichende Informationen	anonym, mindestens 90 Menschen in Kenia
K2: „Hungern bis zum Umfallen“, News 9/06, (HS, BS /Stud)	Reportage über Essstörungen, Auslöser und Abläufe der Krankheiten werden beschrieben	„alarmierend. Jede 3. Schülerin...“, Ergebnis einer Umfrage des AKH, Aufhänger an konkreten Beispielen, „heimtückisch“, besonders gefährdet Kinder und Jugendliche, „Diätwahn“, „schockierend“	Angelika, 15, mit neun Jahren begonnen Diät zu halten, ambulante Therapie, mit Magensonde vor dem Verhungern gerettet
K3: „Todesdrama um junge Schülerin“, Kronen Zeitung, 17.01.07, (HS, BS / Stud)	Bericht über Meningokokkeninfektion einer 16jährigen, die daran starb. Allgemeine Informationen über die Ursachen des tödlichen Ausgangs von einem Arzt.	„riss das Mädchen aus dem kurzen Leben“, wörtliche Rede der Mutter und eines praktischen Arztes in Wien, keine Information über Möglichkeiten der Ansteckung	Janine B., 16; jüngstes Kind, ansteckende Krankheit

Auswahlargumentation der Texte zur Kategorie „Krankheit“:

Die Texte der Kategorie „Krankheit“ informieren über psychische wie auch physische Auslöser von Krankheiten.

Text K1 ist eine kurze Notiz über eine große Zahl an Epidemieopfern, welche in einem afrikanischen Tourismusland an Fieber gestorben sind. Über die Auslöser der Epidemie, die Genesungsmöglichkeiten und die Lebensumstände der Opfer wird nicht informiert, die Opfer bleiben für die Leser/innen völlig anonym.

Text K2 bietet hohes Identifikationspotenzial für die Proband/inn/en, weil die Opfer dieser Altersgruppe entsprechen. Ein Opfer mit Essstörungen wird zitiert, dadurch können die Leser/innen Einblicke in den Leidensweg des Opfers gewinnen. Der Text argumentiert Ursachen und Auswirkungen dieser psychischen Störung, bietet den Leser/inne/n aber keine Informationen über Lösungsalternativen für die Opfer. Die Verschuldensfrage für die Auslöser der Krankheit muss von den Leser/inne/n assoziiert werden.

Text K3 beschreibt die Opfersituation eines jungen Mädchens in Österreich, das an einer Infektion gestorben ist. Den Proband/inn/en werden mit Hilfe der Opfermerkmale (Alter, Wohnort, Gesundheitszustand vor Ausbruch der Krankheit) zahlreiche Anhaltspunkte für assoziative Identifikation mit dem Opfer geboten. Der Bericht bietet sprachlich emotional besetzte Elemente, die Möglichkeiten für eine Angst erzeugende Rezeption eröffnen. Der Verlauf der Berichterstattung kann bei Leser/inne/n den Eindruck der eigenen Gefährdung hinterlassen. In den letzten Zeilen scheint der ärztliche Hinweis auf, dass Anzeichen der Krankheit zu verwechselnder Diagnose verleiten und dass explizit junge Menschen zur Risikogruppe zählen.

3.2.2. Response- oder Kriteriumsvariablen

3.2.2.1. Das Konstrukt „Rezeptionsverhalten“

Der Rahmenbegriff *Rezeptionsverhalten* (vgl. Abb.3, S.130) ist in dieser Untersuchung als bewertende Reaktion der Proband/inn/en, die aufgrund der Informationsaufnahme aus einem Zeitungsbericht folgt, zu verstehen. Die Reaktion der Proband/inn/en wird vom Einfluss der Prädiktoren abhängig sein und ist somit als Responsevariable oder auch Kriteriumsvariable in die Hypothesen aufzunehmen.

Die folgenden Beschreibungen sollen das äußerst komplexe Konstrukt „Rezeptionsverhalten“ detailliert beschreiben, um eine Operationalisierung, die den Ansprüchen der genauen Messbarkeit entspricht, zu gewährleisten. Der Begriff *Rezeptionsverhalten* integriert die Bewertung vielfältiger Elemente durch die Proband/inn/en. Diese Determinanten, im Folgenden auch Elemente genannt, sind als Bausteine der rezeptiven Bewertung eines medialen Textes in der postkommunikativen Phase des Rezeptionsvorgangs von Interesse. Sie sind Segmente der Gesamtbewertung eines medialen Textes, welche nach der Rezeptionsphase aus den gewonnenen Eindrücken konstruiert wird.

Das zu untersuchende *Rezeptionsverhalten* der Proband/inn/en setzt sich aus den Elementen *Interesse*, *Verständnis*, *Betroffenheit*, *Emotionalität*, *Glaubwürdigkeit*, *Altruismus* zusammen. Diese Determinanten intervenieren teilweise auch gegenseitig.

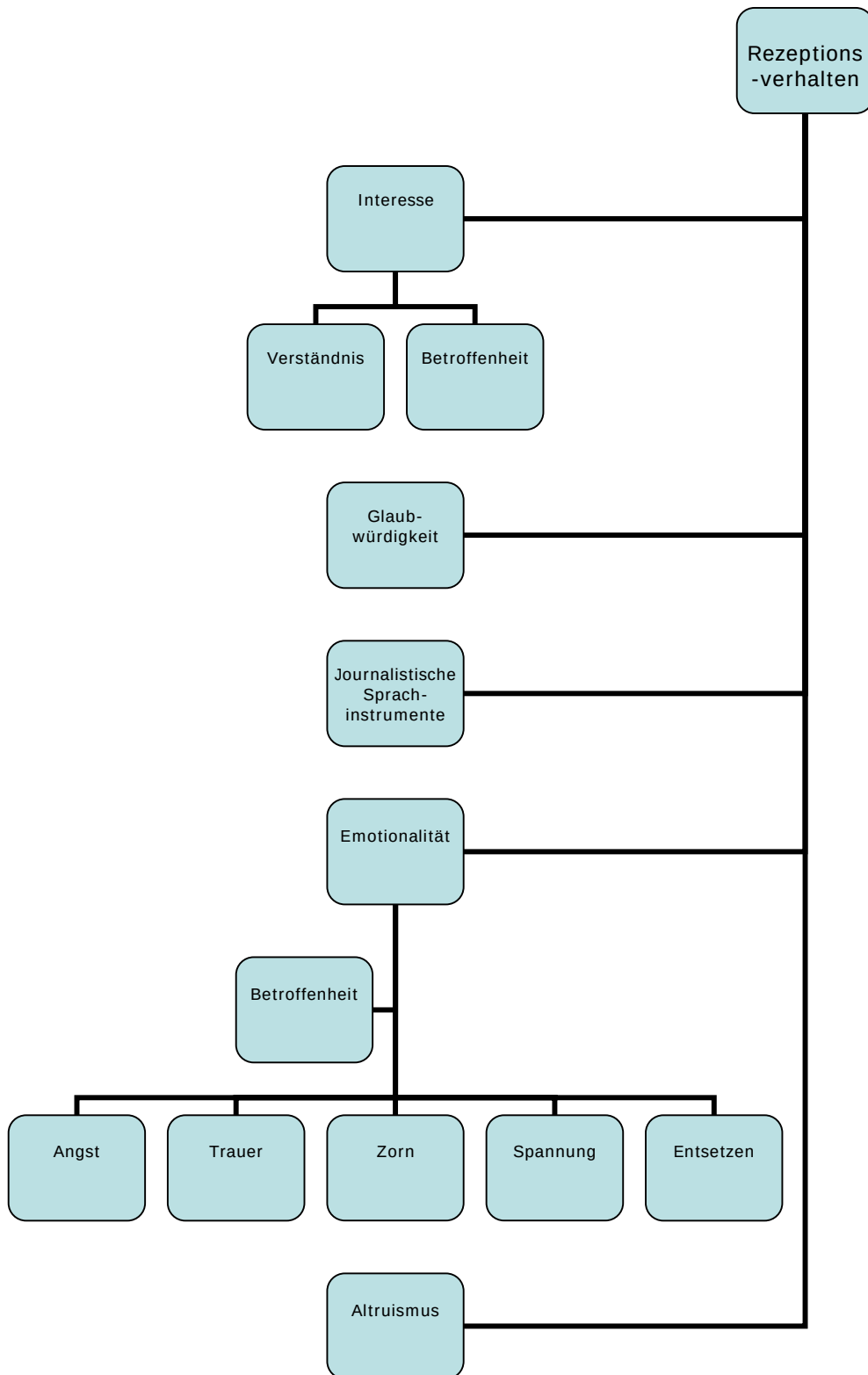
Es ist anzunehmen, dass das Element *Interesse* auf die Elemente *Betroffenheit* und *Emotionalität* Wirkung hat. Wenn für einen medialen Text das Element *Interesse* mit geringer Zustimmung von den Rezipierenden eingestuft wird, ist anzunehmen, dass auch die Zustimmung zu den Elementen *Betroffenheit* und *Emotionalität* gering sein wird. Das Element *Verständnis* kann mit dem Element *Interesse* stark intervenieren. Die Korrelationen dieser beiden Elemente können sowohl positiv als auch negativ sein. Es wird vermutet, dass die Zustimmung für das Element *Interesse* vom Grad des Verständnisses für einen Text abhängt. Die Richtung der Bewertung für das Element *Interesse* wird aber auch einen Effekt auf die kognitive Anstrengung, welche für das Textverständnis notwendig ist, erzielen.

Die Elemente *Interesse* und *Glaubwürdigkeit* interagieren nicht kausal. Die Einschätzung des Elements *Glaubwürdigkeit* kann sich auf das Element *Interesse* in unterschiedlichem Ausmaß auswirken, ein hoher Grad der *Glaubwürdigkeit* kann einen Effekt auf die Einschätzung des Elementes *Interesse* haben. Die Einschätzung der beiden Elemente kann aber auch unabhängig erfolgen, denn glaubwürdige Inhalte können auch als wenig interessant empfunden werden. Andererseits kann ein interessanter Inhalt durchaus als unglaubwürdig eingeschätzt werden.

Die Richtung der von den Proband/inn/en empfundenen *Betroffenheit* wird sich auf die *Einschätzung der altruistischen Handlungsorientierung* für die dargelegte Situation auswirken.

Die operationalisierten Teilaspekte der Elemente wurden als Bausteine für die Erstellung der Fragenbündel im Untersuchungsdesign verwendet.

Abbildung 3: Modell zur Erklärung des Rezeptionsverhaltens



Die Elemente des Rezeptionsverhaltens

Element „Interesse“

Der Begriff *Interesse* als Element der rezeptiven Bewertung wird als kognitive Anteilnahme, welche die Proband/inn/en einem dargebotenen Zeitungsbericht zuteil werden lassen, operationalisiert.

Es ist anzunehmen, dass Proband/inn/en, die an einem Text interessiert sind, diesen mit mehr Aufmerksamkeit lesen. Das Interesse an einem Text kann sich positiv auf die Ausführlichkeit bei der Auseinandersetzung mit dem Text während des Rezeptionsvorgangs auswirken. Es ist weiters anzunehmen, dass die Proband/inn/en zu Texten, die sie als interessant bewerten, bevorzugt freie Meinungsäußerungen ergänzen. Die Zustimmung für das Element *Interesse* bei einem Text kann auch ein Hinweis darauf sein, ob ähnliche Themen gerne gelesen werden.

Element „Verständnis“

Der Baustein für das Rezeptionsverhalten, welcher durch den Begriff *Verständnis* beschrieben wird, soll auf das inhaltliche Begreifen der Textinformation durch die Proband/inn/en schließen lassen.

Es ist anzunehmen, dass sich das Verständnis für einen Text auf die Verarbeitungstiefe und auf den Grad der Bewertung auswirkt. Texte, die nicht gut verstanden werden, können zu größerer Aufmerksamkeit und mehr Verarbeitungstiefe führen, vor allem wenn Interesse für das Thema besteht. Es kann der Text aber auch nur oberflächlich eingeschätzt werden, weil eine elaborierte Verarbeitung für ein besseres Verständnis als zu anstrengend oder wenig zielführend eingeschätzt wird. Das Element *Verständnis* wird von den im Theorieteil angeführten „interaktiven Aktivationsmodell“ von McClellan/Rumelhart (1981; in: Mangold 2004, S.424), welches die individuelle Nutzung der Konnektionen postuliert, abhängen. Im Text verfügbare „Kohärenz“ und „Koreferenz“ (Christmann, in: Mangold 2004, S.428) werden den Grad der Verständnisbewertung stark beeinflussen.

Element „Betroffenheit“

Das Element *Betroffenheit* beinhaltet den Aspekt der Empathie, denn es muss einer Person möglich sein, sich in die Lage einer beobachteten Person zu versetzen, um dem Element *Betroffenheit* zuzustimmen. Eine Ursache für die

Entstehung von Betroffenheit ist somit auch das Einbringen von Mitleid. Mitleid zu empfinden heißt, dass es für eine Person möglich ist, die Perspektive der dargestellten Opferperson einzunehmen und die Situation emotional aus dieser Sicht nachzuvollziehen. Es ist anzunehmen, dass Proband/inn/en, die dem Element *Betroffenheit* bei einem Text zustimmen, diesen mit höherer Aufmerksamkeit lesen. Ein Text, der betroffen macht, wird mit dem Element Interesse positiv korrelieren. Das Bedürfnis zu Texten eine freie Meinungsäußerung zu ergänzen wird ebenfalls mit dem Grad der Zustimmung für das Element *Betroffenheit* positiv korrelieren. *Betroffenheit* wirkt motivierend auf das Bedürfnis, sich mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, weil dieser durch das empathische Erleben an Bedeutung gewinnt.

Element „Emotionalität“

Das Element *Emotionalität* ist als komplexes Konstrukt aufzufassen, welches vielfältige Erregungszustände beinhalten kann. Diese psychophysiologischen Aktivierungen werden durch Situationen oder Entitäten ausgelöst. Spezifische kognitive Interpretationen lösen physiologische Erregung aus, die sich in subjektivem Gefühlserleben ausdrücken. Emotionen sind empfundene Erregungszustände, welche auch die subjektive Anteilnahme, die Proband/inn/en einem Zeitungsbericht zuwenden, widerspiegeln.

Der Grad der Zustimmung für die Emotionen *Angst*, *Zorn*, *Trauer*, *Entsetzen* und *Spannung*, welche durch die dargebotenen Zeitungsberichte entstehen können, ist messbar. Es sind lediglich negative Emotionen von Interesse, da für die Thematik der Opferberichte andere Emotionen kausal auszuschließen sind.

Angst, *Trauer* und *Zorn* sind negative menschliche Basisemotionen, sie treten als unbedingte Reaktionen auf starke Effekte auf. *Angst* wird geäußert werden, wenn die medial beschriebenen Opfersituationen auch von Proband/inn/en als bedrohlich empfunden werden. Wenn Zeitungsberichte, ein Gefühl der Niedergeschlagenheit durch die transportierten Inhalte erzeugen und dadurch Mitleid empfunden wird, werden die emotionalen Reaktionen der *Trauer* zugeordnet werden. Zeitungsberichte, die starke emotionale Erregung mit aggressiven Tendenzen durch die transportierten Inhalte oder mit Hilfe sprachlicher Instrumente erzeugen, werden mit der Emotion *Zorn* bewertet werden.

Spannung zählt nicht zu den Grundemotionen, ist aber intensiv mit diesen in Interaktion. Spannung entsteht auf Grund eines emotionalen Erregungszustandes, der mit Ungewissheit verbunden ist. Das Element *Spannung* ist als Suspense zu verstehen, die von Journalist/inn/en durch sprachliche Instrumente erzeugt werden kann.

Die Emotion *Entsetzen* zählt zu den Emotionen, die je nach Intensität mit den Ausdrücken „Befremden“, „Bestürzung“ oder auch „Fassungslosigkeit“ konkretisiert werden können. Die einzelnen Kategorien der Emotion *Entsetzen* entsprechen einer graduellen Steigerung in der positiven Skalierung. Eine niedrige positive Skalierung der Emotion *Entsetzen* entspricht dem Ausdruck „Befremden“, diese Einschätzung lässt auf ungewöhnliche negative Situationsmuster für die Proband/inn/en schließen. Eine höhere positive Skalierung kann mit dem Ausdruck der „Bestürzung“ bezeichnet werden, welche einen größeren Erregungsgrad verlangt als die Bezeichnung „Befremden“. Die höchste positive Zustimmung für die Emotion „Entsetzen“ kann bereits dem Ausdruck der „Fassungslosigkeit“ entsprechen, welche auch mit dem Faktor *Glaubwürdigkeit* negativ korrelieren kann.

Element „Glaubwürdigkeit“

Das Element *Glaubwürdigkeit* bezieht sich in dieser Arbeit auf die journalistische Berichterstattung, welcher bei positiver Bewertung als glaubwürdig eingestuft wird. Die *Glaubwürdigkeit* eines journalistischen Textes ist abhängig vom Vertrauen, welches die Leser/innen dem Schreibenden oder dem Medium entgegenbringen. Das Element kann aber auch ein Hinweis dafür sein, dass die Argumentation für eine Situation, über die informiert wird, sachlogisch dargebracht wird. Es ist anzunehmen, dass sich die Einschätzung des Elements *Glaubwürdigkeit* durch die Proband/inn/en auf die Bewertung einer Opfersituation auswirkt. Die Einschätzung der *Glaubwürdigkeit* wird mit der Stärke der empathischen Zustimmung durch die Proband/inn/en positiv korrelieren, ein unglaubwürdiger Fall wird weniger Mitgefühl auslösen.

Element „Altruismus“

Das Element *Altruismus* als Baustein des Rezeptionsverhaltens soll Auskunft über die Einschätzung der Rezipient/inn/en geben, in welchem Ausmaß und auf welche Weise sie als Beobachtende einer Opfersituation reagieren würden. Wenn

Menschen zu Opfern werden, sind sie aversiven Reizen ausgesetzt. In diesen Situationen besteht die Möglichkeit, dass Beobachter/innen in der Situation helfend eingreifen und die Opfer dadurch „befreien“. Nach den Theorien zu altruistischem Verhalten (Piliavin, Rodin und Piliavin 1969; revidiert von Piliavin, Dovidio, Gaertner und Clark, 1981; in: Herkner 2004, S. 428) wird die Hilfsbereitschaft einer Person durch eine unangenehme Aktivierung und die Kognition über Kosten und Belohnung der Handlungsmotivation geleitet (vgl. Herkner 2004, S.428). Die Person ist motiviert die unangenehme Aktivierung, welche durch die Wahrnehmung der Notsituation entsteht, zu reduzieren. Der oder die Helfende wägt aber auch die durch die Hilfeleistung entstehenden Mühen und eventuell entstehende Misserfolge gegen den Nutzen der Tat ab. Die Person kann sich auch für eine „indirekte Hilfe“ (Herkner 2004, S.429) entscheiden, um die Belastung der Situation zu verringern, indem sie andere Hilfeleistende hinzuzieht. Wenn die Mühen oder die Gefahr für die beobachtende Person zu hoch erscheinen, entscheidet sie sich für das Nichthelfen und weicht der Situation aus. Um die entstandene unangenehme Aktivierung auszugleichen, wird die Not-situation harmloser bewertet oder das Opfer wird abgewertet.

Es ist für diese Untersuchung von Interesse, wie die Proband/inn/en sich in der Rolle als Helfende einschätzen. Die Wirkung der dargestellten Opfersituation auf das Gerechtigkeitsempfinden der Proband/inn/en wird sich auf die Einschätzung einer möglichen altruistischen Handlungsalternative auswirken. Für Menschen, die unschuldig in ihre aversive Lage geraten, werden häufiger helfende Maßnahmen ergriffen werden. Auch die Empathie, die dem Opfer entgegengebracht wird, kann sich positiv auf die Einschätzung altruistischer Verhaltensweisen auswirken.

Es ist zu untersuchen, ob ein bevorzugter Attribuierungsstil mit der Zustimmung zu altruistischen Verhaltensweisen in Zusammenhang steht. Für die Interpretation der Daten ist zu beachten, dass die subjektive Einschätzung des Altruismus nicht mit einer tatsächlichen Handlungsaktivierung ident ist. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einer Notsituation wird positiver ausfallen, als sie in einer tatsächlichen Situation stattfinden muss. Für die Einschätzung des Unterlassens von Hilfeleistungen können situative Aspekte die Rezipient/inn/en beeinflussen. Wenn eine Situation als sehr gefährlich bewertet wird, wird sich dies auf die Einschätzung der altruistischen Handlungsalternativen negativ auswirken.

Element „journalistische Sprachinstrumente“

Das Element *journalistische Sprachinstrumente* soll die Wirkung der von Journalist/innen verwendeten Wortwahl und Satzbauweise auf die Rezipient/inn/en verdeutlichen.

Die Einschätzung der *journalistischen Sprachinstrumente* kann Auskunft darüber geben, ob es Rezipierenden gelingt, mediale Texte distanziert zu betrachten und in einer Metaanalyse die journalistische Textgestaltung als sachlich oder emotional zu bewerten.

Die sprachlichen Möglichkeiten der Journalist/inn/en bei der Gestaltung medialer Texte sind bei der Darstellung der Inhalte der medienpädagogischen Intervention (vgl. 3.2.3.1., S.138f) näher beschrieben. Die medienpädagogischen Ziele der Intervention sollen sich vor allem auf die Einschätzung der Sachlichkeit bei der journalistischen Argumentation in der Textgestaltung auswirken.

3.2.2.2. Das Konstrukt „Meinungsbildungssystem“

Mit dem Begriff *Meinungsbildungssystem* wird versucht, die Einstellung der Proband/inn/en zu den Opferberichten holistisch zu verdeutlichen. Die Begriffsterminologie „System“ soll auf die Nutzung systemtheoretischer Aspekte bei der Meinungsbildung hinweisen. „Die sozialen Systeme sind keine feststehenden Entitäten, sondern kommunikative Sinnwelten, die unaufhörlich aufgebaut werden und wieder zerfallen“ (Becker/Reinhardt-Becker 2001, S.53).

Ein psychisches System ist gekennzeichnet durch die Herstellung von Bildern im Bewusstsein aufgrund von Erfahrungen, Beobachtungen und Rezeption der Ereignisse der Außenwelt. Aus der reflexiven Beziehung von Bewusstsein und Umwelt gehen neue Gedanken und Einstellungen hervor, die als Meinungen geäußert werden. Die Gesellschaft ist nach der Systemtheorie ein autopoietisches System, was sie von der Welt bemerkt, wird ausschließlich kommunikativ aufgenommen und weitergegeben. Die Kommunikation dient der „Autopoiesis des Systems“ (Luhmann 1995, S.16).

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Meinungen oder Einstellungen, welche zu Opfergeschehen entwickelt werden, nicht isoliert gesehen werden

dürfen, sondern dass diese entsprechend der dargelegten Theorien (vgl. 2.1.5., S.25) im individuellen Kategoriensystem integriert sind und als Konstrukt in unterschiedlichen Dimensionen wirksam werden.

Das *Meinungsbildungssystem* wird in kontrollierten Prozessen der Informationsverarbeitung aufgrund kausaler Hypothesen entwickelt und bei Aktivierung überprüft. Das System zeichnet sich durch „Emergenz“ (<http://www.luhmann-online.de/glossar/emergenz.htm>; 2009-06-18) aus. „Mit Emergenz wird die Fähigkeit von Systemen beschrieben, strukturelle Komplexität aufzubauen. Emergente Ordnungen bezeichnen also Phänomene, die nicht allein auf die Eigenschaften ihrer Elemente zurückzuführen sind, sondern ein „Darüber Hinaus“ erkennen lassen“ (a.a.O.).

Die Anwendung gespeicherter Schemata und Kategorien zu Opfertypen und entsprechenden Ereignissen erfolgt im Sinne der impliziten Persönlichkeitstheorien (vgl. 2.1.6., S.26f) durch Antizipationen im Wahrnehmungsprozess. Die Einstellungen zu Opfersituationen sind in einem komplexen kognitiven Meinungsnetz eingebettet, das auf internen Relationen basiert und deshalb als System beschrieben werden kann. „Einstellungen kann man genauso wie alle anderen Kognitionen als Knoten in semantischen Netzwerken auffassen, die durch Kanten (Relationen) mit anderen Knoten verbunden sind“ (Herkner 2004, S.181). Die Relationen im Meinungsnetz verdeutlichen die „Emergenz“ (nach Luhmann, a.a.O.) des Systems, dessen Qualität sich in der komplexen Nutzung der gespeicherten Kategorielemente zeigt. Die Einstellung zu einem Opferbericht ist nicht durch einen einzigen semantischen Knoten determiniert, sondern wird von mehreren Elementen interaktiv geprägt.

Im Prozess der Meinungsbildung werden unterschiedliche Relationen aktiv, die Selbstreflexion aber auch die Kontextbedingungen beeinflussen die Kausalität der Rezipient/inn/en. Die Kausalität der Meinungsbildung wird somit von Rückkopplungsprozessen gesteuert, welche die Kohärenz der subjektiven Meinung mit der Umwelt verdeutlichen. Für die Akzeptanz einer Meinung ist die Prüfung auf Kohärenz wesentlich, diese erfolgt im Wahrnehmungsprozess des Individuums mit der Umwelt und ist wieder von subjektiven und kontextuellen Faktoren abhängig.

Dieser selbstkonstruierte Ansatz eines reflexiven Systems, welches während des Rezeptionsprozesses wirkt, soll mit dem Modell der „Organisation kausalen

Wissens“ nach Böhm (vgl. 2.2.11., S.54f) in der Interpretation der empirischen Ergebnisse verknüpft werden. Für eine differenzierte Darstellung des *Meinungsbildungssystems* der Rezipient/inn/en werden die von Böhm postulierten Referenzklassen modellhaft genutzt und mit empirischen Werten aus der qualitativen Analyse konkret beschrieben.

Die subjektiven Einstellungen zu den Opferberichten sollen mit Hilfe der freien schriftlichen Meinungsäußerung in einem rekonstruktiven Rahmen verdeutlicht werden. Die Proband/inn/en äußern sich in der Untersuchung freiwillig und zusätzlich zu dem vorgegebenen Fragebogendesign, deshalb kann von einer individuellen Bedeutsamkeit der medialen Darstellung für die Rezipient/inn/en ausgegangen werden. Die freien Äußerungen geben Aufschluss über relevante Themen, welche die Proband/inn/en in dem Maße betroffen machen, dass diese sich dazu äußern.

Die wesentlichen Dimensionen des *Meinungsbildungssystems* sollen mit Hilfe der qualitativen Analyse der Daten, welche auch Kontextbedingungen für die Entstehung der Meinungen beinhalten, empirisch belegt werden. Im Zusammenhang mit dem Referenzklassenmodell nach Böhm (vgl. 2.2.11., S.54f) soll ein Inklusivmodell entstehen, welches alle konstituierenden Komponenten des *Meinungsbildungssystems* berücksichtigt.

3.2.3. Intervenierende Variablen

Die medienpädagogische Intervention, die Persönlichkeitsdisposition Attribuierung und die individuelle Lesefähigkeit können in der Untersuchung einen intervenierenden Effekt auf die Responsevariablen ausüben. Die intervenierenden Variablen können sich auch gegenseitig beeinflussen. Im Folgenden sollen die Indikatoren der medienpädagogischen Intervention und die verwendeten Messinstrumente für die Evaluation der Lesefähigkeit und des Attributionsstils beschrieben und erläutert werden.

3.2.3.1. Indikatoren der medienpädagogischen Intervention

Aus den erläuterten Theorien zum Wahrnehmungsprozess (vgl. 2.1., S.14ff) müssen die folgenden Aspekte für eine Intervention berücksichtigt werden. Das

Aufrufen von Reizmustern und Prototypen erfolgt beim Prozess der Wahrnehmung in sehr hoher Geschwindigkeit. Wenn ein Impuls im Reizsystem einlangt, werden bestehende Konzepte aufgerufen um die einlangenden Informationen zu ergänzen oder zu verändern. Für die rasche Enkodierung erfolgt somit eine Antizipierung der angebotenen Inhalte. Die Informationen werden verglichen oder sogar angeglichen an bestehende Konzepte, um sie für die Speicherung einzuordnen. Für die Aufnahme neuer Reize sind persönliche Filter, die bei der Aufmerksamkeitssteuerung aber auch bei der Entstehung von Konzepten wirken, entscheidend. Die Steuerung der Aufmerksamkeit ist abhängig von den Inhalten einer Information. Mitteilungen, die betroffen machen und als bedeutend eingeordnet werden, erhöhen die Aufmerksamkeitsleistung. Inhalte, die unbedeutend erscheinen oder Dissonanz erzeugen, werden tendenziell stärker ignoriert. Persönliche Filter dienen dem Schutz vor der täglichen Reizüberflutung, dadurch kann Resistenz gegenüber innovativen Einstellungen entstehen. Dieser Form eines subjektiven Widerstandes muss durch eine Intervention gegen gesteuert werden. Die Veränderung von Einstellungen erfordert zunächst die Bereitschaft, sich auf eine Innovation einzulassen.

Organisatorischer Rahmen und Ziele der medienpädagogischen Intervention

Modulare medienpädagogische Unterrichtseinheiten (nach Forstner-Ebhart 2004) werden als intervenierende Variable konzipiert, um eine Kontext erforschende Texterschließung der medialen Opferdarstellungen zu ermöglichen. Die medienpädagogische Intervention soll Auswirkungen auf die Top-down - Verarbeitung der Rezipient/inn/en beim Lesen medialer Opferdarstellungen erkennen lassen. Der absteigende schemageleitete Aufnahmeprozess soll in der Rezeptionsphase unterbrochen werden, um einen distanziert analytischen Blick für mehrperspektivische Aussagen zu fördern.

Interventionen sind handlungsorientierte Treatments, die mit Hilfe angemessener Strategien Proband/inn/en zielgerichtet zu beeinflussen versuchen.

Die Didaktik der medienpädagogischen Intervention liegt in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ nach Habermas (1981, in: Weber 2003, S.37) begründet. Der Philosoph und Soziologe fordert, dass der Verzerrung in der Sprache auf den Grund gegangen werden muss. Auch wenn der von Habermas geforderte unverfälschte Diskurs nicht verwirklicht ist, muss eine Optimierung

der Kommunikationsfähigkeit das Ziel einer medienpädagogischen Intervention sein. Jede Aussage soll argumentativ begründet sein und in eine kritische Reflexion eingebracht werden können. Wenn eine Mitteilung oder Information nicht argumentierbar ist, muss ihr Ursprung hinterfragt werden.

In den Unterrichtselementen der Intervention werden auch Postulate der Kommunikationstheorien nach Watzlawick (1985, 2003, 2004) berücksichtigt. Watzlawick hat die systemisch-konstruktivistische Didaktik entscheidend beeinflusst. Bei der Analyse von medialen Berichten muss dem konstruktivistischen Ansatz Rechnung getragen werden, in dem das Bewusstsein auf die künstliche Erschaffung einer medialen Realität gerichtet wird.

Es entspricht nicht dem Modus operandi von Jugendlichen über Kausalurteile, die sie aufgrund medialer Veröffentlichungen tätigen, kritisch zu reflektieren. Dies kann aufgrund der Beobachtungen während der letzten beiden Jahrzehnte im Unterricht mit Jugendlichen des Pflichtschulbereichs angenommen werden. In einer medienpädagogischen Intervention müssen somit Maßnahmen stattfinden, welche ein reflexives Bewusstsein für die Einflüsse auf die Meinungsbildung fördern.

Dem dargelegten theoretischen Kontext (vgl. Kapitel 2, S.14ff) wird entsprochen, wenn davon ausgegangen wird, dass die jugendlichen Rezipient/inn/en mediale Texte unter dem Einfluss von implizitem Wissen kausal beurteilen. Die antizipierenden Einflussgrößen im Wahrnehmungsprozess müssen unter didaktischer Anleitung ins Bewusstsein treten, damit sie für Reflexionen zur Verfügung stehen.

Für die Untergruppen der Stichprobe nach Schultypen werden unterschiedliche didaktische Module entworfen. Alle Module, welche während der medienpädagogischen Intervention angewendet werden, sind von Unterrichtsformen geprägt, die selbsttätiges Lernen fördern. Die Berücksichtigung der Heterogenität der Lerngruppen erfolgt mit differenzierten Arbeitsmitteln.

Inhalte der medienpädagogischen Intervention

Die Schüler/innen der Hauptschule werden in den Modulen umfassender instruiert als die anderen Versuchsgruppen. Unter der Anleitung ausgewählter Lernmodule, die innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens für die unterrichtenden

Lehrer/innen flexibel einsetzbar sind, sollen Kenntnisse zur reflexiven Analyse journalistischer Texte erworben werden. Die methodischen Unterrichtsschritte sind für die Lehrer/innen sehr konkret vorgegeben, das Übungsmaterial ist für alle Klassen gleich. Die folgende Themenübersicht ist Gegenstand des Unterrichts in der Hauptschule während der Intervention: Lesetraining für Sinn erfassendes Lesen, Unterschiede der Textsorten in Printmedien und ihre jeweilige Funktion, redaktionelle Kriterien der Nachrichtenauswahl, Analyse der Gestaltungsmittel journalistischer Sprache.

In den ersten medienpädagogischen Modulen der Hauptschule werden Übungen zur Verbesserung der Lesestrategie durchgeführt, um die Extrahierung wichtiger inhaltlicher Komponenten für die Sinnerfassung zu üben. Die Partialisierung determinierender Inhaltselemente im Text ist wesentlich, um diese beurteilen zu können. In weiteren Unterrichtseinheiten wurden Zeitungstexte auf fehlende Argumentationen analysiert, mit Hilfe grundlegender Fragen, die journalistisch relevant beantwortet werden sollten. Antworten auf die Fragen der beschriebenen Personen, des Ortes, der Zeit, der Modalität und der Kausalität werden recherchiert. Durch die Vorgabe alternativer Faktoren zu vorhandenen Opferbildern sollen den Schüler/inne/n die Auswirkungen der variablen Aussagen auf ihr kausales Meinungsnetz verdeutlicht werden.

Die Analyse journalistischer Sprachinstrumente soll den Schüler/inne/n die Wirkungsweisen einzelner semantischer Elemente auf Rezipient/inn/en verdeutlichen, indem der Austausch besonders auffallender Sprachelemente erprobt wird. Begriffe, die in den Opferdarstellungen enthalten sind und bei den Schüler/inne/n eine emotionalisierende Wirkung hervorrufen können, werden durch weniger markante Begriffe ausgetauscht. Die rezipierenden Schüler/innen sollen dadurch eine veränderte Wirkung der Texte wahrnehmen können. Die folgenden sprachlichen Werkzeuge, die der Emotionalisierung von Texten dienen, werden in der medienpädagogischen Intervention anhand aktueller Beispiele analysiert:

- Runde Zahlen, evt. ohne Quellenangaben
- Unvollständige Berichterstattung – offene W-Fragen (wer, wo, wann, was wie, warum)
- Wertende Attribute und Adverbien
- Färbung der Sprache (Wörter aus unterschiedlichen Sprachgenres, Metapher)

- Wörtliche Rede
- Satzzeichen, die betonen
- Namen und Beschreibungen der Opfer

Die Berufsschüler/innen erhalten während der medienpädagogischen Intervention Hintergrundinformationen und Fragen geleitete Arbeitsmaterialien zu Opferberichten, welche selbstständig bearbeitet werden. Die Beantwortung der Fragen soll erkennbar machen, dass unscharfe oder fehlende Argumentationen in den medialen Darstellungen spekulative Kausalzusammenhänge erschließen lassen, welche die Leser/innen häufig zu Annahmen und Urteilen führen, die von subjektiven Einstellungen geleitet sind.

Für die Wirkung der medienpädagogischen Intervention sind die Lesekenntnisse und –fertigkeiten ein wesentlicher Einflussfaktor. Schüler/innen, die Probleme haben, einen Text selbstständig sinnerfassend zu lesen, müssen im Unterricht besondere Unterstützung erfahren. Die Auswertung der Lesefähigkeit ist deshalb bereits bei der ersten Untersuchung zu erheben.

3.2.3.2. Untersuchung der Lesefähigkeit

Die Entwicklung der Lesefähigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sich im Leseprozess zusehends eine orthografische Strategie verfestigt, die es ermöglicht, dass größere Texteinheiten wie Silben und Wörter gleichzeitig erfasst werden können. Der Lesevorgang wird zunehmend automatisiert und die Lesenden können sich auf die Sinnentnahme eines Textes konzentrieren (vgl. Schneider et al. 2007, S.8).

Die Sinnentnahme eines Textes ist beeinträchtigt, wenn die technischen Bedingungen des Lesens nicht ausreichend beherrscht werden. Die Lesedauer für eine bestimmte Texteinheit ist dann deutlich länger, weil das Dekodieren der Information viel Energie und Zeit beansprucht. Die aktive Sinnentnahme wird dadurch deutlich eingeschränkt.

Der Lesevorgang ist entsprechend der dargelegten Theorien durch eine fortwährende Antizipierungsaktivität der Leser/innen determiniert. Es wird bei der Sinnentnahme aktiv Bedeutung konstruiert, indem gespeicherte Inhalte mit den

aufgenommenen verglichen werden und dem Textzusammenhang entsprechend zugeordnet werden. Die Konstruktionen während der Antizipationsaktivität werden bei mangelnder Lesefähigkeit wesentlich stärker von Schablonen und Stereotypen geprägt sein, weil diffizile Unterschiede nicht aus dem Text gefiltert werden können.

Für die Auswertung der Lesefähigkeit der Proband/inn/engruppe wird das Gruppentestverfahren LGVT 6-12 (Schneider et al. 2007) herangezogen. Es werden lediglich die Untergruppen der Stichprobe aus Haupt- und Berufsschule mit diesem Test konfrontiert. In diesen Proband/inn/engruppen ist aufgrund der publizierten PISA – Tests 2000 zur Lesekompetenz eine relativ große Streubreite der Lesefähigkeit zu erwarten.

Auswahlkriterien für den LGVT 6 - 12

Die basale Lesekompetenz kann sich entscheidend auf die Interpretation eines Textes auswirken. Die Bezeichnung „basale Lesekompetenz“ umschreibt die Fähigkeit, einen Text in altersadäquater Zeitspanne sachlogisch zu ergänzen. Ein Text, welcher die Rezipient/inn/en in ihrer Lesekompetenz überfordert, wirkt sich auf die motivationalen Aspekte im Leseprozess negativ aus. Eine geringe Motivation der Lesenden kann sich der Theorie entsprechend (vgl. 2.3.3, S.63) auch auf die kausale Meinungsbildung nach der Rezeption ungünstig auswirken.

Der LGVT 6 bis 12 ist ein neu erschienener Test (2007), der die Basiskompetenzen der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses untersucht. Der Test „stellt ein Verfahren dar, mit dem sich das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern auf der Textebene direkt und über die Lesegeschwindigkeit indirekt überprüfen lässt. Die direkte Prüfung erfolgt über die Anzahl der richtigen Wortunterstreichungen aus je drei sorgsam ausgewählten Wahlalternativen im Fließtext, die indirekte über die Lesegeschwindigkeit, die hier als Indikator für die Beherrschung der grundlegenden Vorläuferfertigkeiten des Leseverstehens betrachtet wird“ (Schneider et al 2007, S.5).

Der Test wurde in Deutschland für die Klassen sechs bis elf normiert und weist deshalb einige regionale sprachspezifische Ausdrücke auf, die sich von österreichischen Begriffen unterscheiden. Dies wird jedoch nicht als hinderlich empfunden, da auch in gängiger Schulliteratur ähnliche Ausdrücke immer wieder vorhanden sind. Schüler/innen in der untersuchten Altersgruppe sind auch durch

die Nutzung der deutschen TV - Programme an bundesdeutsches Vokabular in der Alltagskommunikation gewöhnt. Stichprobenartige Befragungen zu einzelnen Wörtern, wie zum Beispiel „Blumenkohl“ konnten in jeder Klasse beantwortet werden. Es ist somit anzunehmen, dass der Test auch für österreichische Schüler/innen valide Berechnungen ergibt. Ein Test, der explizit österreichisches Vokabular anwendet und diese Kompetenzen in der angeführten Altersgruppe untersucht und auch für große Stichproben ökonomisch anwendbar ist, existiert nicht. Die einzige Ausnahme stellt der PISA – Test (2000) dar, dieser wurde jedoch bereits in allen Proband/innengruppen angewendet. Der LGVT 6 bis 12 stellt außerdem ein Testinstrumentarium dar, welches die Lesefähigkeit mit Hilfe eines Fließtextes überprüft. Diese Art der Überprüfung entspricht auch den Anforderungen in dieser Untersuchung, wo mediale Fließtexte bewertet werden sollen. Die Integration der berechneten Ergebnisse des LGVT 6 bis 12 entspricht somit besser den Anforderungen als die Instrumente des PISA – Tests (2000). Im PISA – Test stellen nur Einzelsätze das Testinstrumentarium dar. Aus den genannten Gründen erscheint der PISA – Test somit als nicht geeignet für diese Untersuchung.

Die Leistungsdifferenzierung erfolgt bei LGVT 6 bis 12 über die Anzahl der bearbeiteten Items und nicht über die Schwierigkeit derselben. Die ersten acht Textergänzungen weisen nach Schneider et al (2007, S.13ff) eine durchschnittliche Schwierigkeit von $p=.79$ auf, dies entspricht einer korrekten Lösung für 80% der Schüler/innen, wenn diese die Items bearbeitet haben. Auf Grund dieser Differenzierung kann nach Schneider et al (a.a.O.) die Reliabilität des Tests nicht mit den üblichen Maßen wie dem Halbierungskoeffizienten nach Spearman-Brown, Cronbachs Alpha oder der Trennschärfe der Items sinnvoll berechnet werden, sondern über die Retestreliabilität. Nach Schneider et al. (a.a.O.) ergab die Retestreliabilität der Lesegeschwindigkeit für diesen Test eine Interkorrelation zwischen zwei Testzeitpunkten ($N=103$) mit $r=.84$ ($p<0.001$). Die Korrelation des Leseverständnisses für diesen Test wurde zwischen zwei Zeitpunkten mit $r=.87$ ($p<0.001$) angegeben (a.a.O.). Die Erfassung der beiden Basiskompetenzen ist mit diesem Test somit zuverlässig gegeben. Auch die Validität des Tests kann anhand einer relativ hohen Korrelation zwischen der Leseverständnisskala der PISA – Studie und dem Leseverständnis - Gesamtwert von $r=.59$ ($N=711$; $p<0.001$) für Leseverständnis als gegeben angenommen werden (vgl. Schneider et al, a.a.O.).

Ablauf des Tests nach Schneider et al (2007)

Die Instruktion für den LGVT 6-12 wird von der Versuchsleiterin vorgelesen. Die wörtlich idente Testinstruktion für alle Gruppen ist notwendig für die Durchführungsobjektivität. Es wird darauf hingewiesen, dass der Text unmöglich in der vorgegebenen Zeit zu Ende gelesen werden könne. Danach wird ein Anwendungsbeispiel durchgeführt, um zu gewährleisten, dass alle Schüler/innen die Instruktion verstanden haben. Die Bearbeitung des Tests wird mit vier Minuten durch die Versuchsleiterin beschränkt. Die Proband/inn/en haben in einem Fließtext (mit maximal 1 727 Wörtern) an 23 im Text verteilten Stellen aus drei Begriffsalternativen den für den Textzusammenhang richtigen Begriff zu wählen und zu unterstreichen.

Auswertungskriterien des LGVT 6 - 12

Die Rohwerte der Anzahl gelesener Wörter werden als Maß für die Lesegeschwindigkeit herangezogen, die erreichte Punkteanzahl für die richtig unterstrichenen Wörter zur Erfassung des Leseverständnisses ergibt den jeweiligen Rohwert für das Leseverständnis. Die erreichten Rohwerte werden mit Hilfe der nach Schulstufen geordneten Testtabelle in T-Werte umgewandelt. Die Interpretationsobjektivität der berechneten Ergebnisse soll nach Schneider et al (2007) durch den Vergleich mit der Normierungsstichprobe gewährleistet werden.

3.2.3.3. Untersuchung des Attributionsstils

Beschreibung des Testinstruments ASF-KJ für die Proband/inn/engruppe der Hauptschule

Der Fragebogen des „Attributionsstilfragebogens für Kinder und Jugendliche“ (Stiensmeier-Pelster, 1994) stellt im deutschsprachigen Sprachraum ein Instrumentarium zur Verfügung, welches die Attribuierungstendenz bei Jugendlichen im unteren Alterssegment der Stichprobe erfasst. Die Iteminhalte des ASF – KJ stellen positive und negative Situationen aus dem Schul- und Freizeitbereich dieser Altersgruppe dar. Die Situationen beziehen sich auf Themen der Leistungsbewertung und des sozialen Gefüges. Die Ereignisse sind so allgemein formuliert, dass sie für alle Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe relevant sind. Die Gründe für die angegebenen Situationen werden von den Proband/innen angegeben, somit scheint eine Identifizierung mit den geschilderten Situationen leichter möglich. Nach der Angabe eines möglichen Grundes für die jeweilige vorgegebene Situation sollen die Dimensionen Internalität, Stabilität und Globalität

für die Kausalangabe eingeschätzt werden. Die Durchführung des Tests kann als Gruppenversuch erfolgen, was für das vorliegende Untersuchungsdesign eine unbedingte Prämisse ist. Der ASF-KJ ist ein Messinstrument für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 – 16 Jahren für die diagnostische und pädagogische Praxis, um die Attributionstendenz zu erfassen (vgl. Stiensmeier-Pelster et al 1994, Vorwort).

Die Iteminhalte des Fragebogens beschreiben acht Situationsschilderungen aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen, die sie in Schule und Freizeit erleben können und die für diese Altersgruppe relevant sein können. Die Situationsschilderungen bieten „leistungsthematische und anslussthematische Situationen“ (Stiensmeier-Pelster et al 1994, S.13), die jeweils mit einem positiven und negativen Ausgang verknüpft sind. Die Proband/inn/en sollen bei der Bearbeitung einen, nach ihrem Ermessen, wichtigen „Grund“ für die jeweilige Situation hinzufügen (vgl., a.a.O.). Zusätzlich müssen die Proband/inn/en die Lokation, Stabilität und Globalität des angegebenen Grundes in einer vierstufigen Skala, die inhaltlich beschrieben ist, einschätzen.

Die Anwendung des Tests wird für die Aufklärung des Zusammenhangs von Attributionsstil und funktionaler oder motivationaler Hilflosigkeit empfohlen. Im pädagogischen Arbeitsbereich würde ein depressiver Attributionsstil durch Leistungsmängel, die nicht auf fehlende intellektuelle Fähigkeiten zurückzuführen sind, auffallen (vgl. Stiensmeier-Pelster et al 1994, S.16). Die Erfassung des Attributionsstils von Kindern dient auch der Erkenntnis für ein notwendiges „Reattributionstraining“ (a.a.O., S.16) bei gefährdeten Kindern.

Die Testung kann als Gruppenversuch durchgeführt werden und bietet sich somit für die Evaluierung der Attributionstendenzen von Hauptschüler/inne/n in dieser Untersuchung an.

Auswertungskriterien des ASF-KJ

Die Testung der Kausalattribution bei Kindern und Jugendlichen muss sehr vorsichtig interpretiert werden, denn die Proband/inn/en dieser Altersgruppe sind in ihrem Tun verstärkt abhängig von Betreuungspersonen und attribuieren somit eher external. Auch kann das Erleben kritischer Ereignisse in der Zeit der Pubertät noch sehr schwankend dimensioniert werden. Diese Auswirkungen auf die

Kausalsuche können sich auch in den berechneten Werten niederschlagen. Es ist somit bei den Interpretationen besonderes Augenmerk auf systematische Veränderungen in der Gruppe zu legen. Eine Längsschnittstudie wäre für die Untersuchung der Attributionsdimensionen zur Prävention beziehungsweise zur Therapie depressiver Störungen vorzuziehen. Bei dieser Untersuchung steht jedoch ein kurzzeitiger Effekt bei der Einordnung kausaler Dimensionen, hervorgerufen durch die medienpädagogische Intervention, im Vordergrund.

Die Auswertung des ASF-KJ erfolgt händisch, die Rohwerte der Fragebögen werden in Auswertungshilfen eingetragen. In den Auswertungshilfen werden nach Stiensmeier-Pelster (a.a.O.) jeweils die Summen für Internalität, Stabilität und Globalität der kausalen Wertungen, die von den Proband/inn/en für die hinzugefügten Gründe angegeben wurden, gebildet. Die Summen werden nach positiv und negativ determinierter Situation getrennt gebildet. Die Rohwerte werden unter Verwendung der Normtabellen in standardisierte T-Werte umgewandelt, die eine Vergleichbarkeit dieser Testung mit anderen Testergebnissen ermöglicht. Entscheidend für diese Untersuchung ist das T-Werteband, welches eine signifikante Veränderung des Attributionsstils zwischen zwei Testungen erkennen lässt, wenn sich die T-Wertebänder für den wahren Wert nicht überlappen. Auch der Vergleich innerhalb der Gruppe muss unter Berücksichtigung der Überlappung der T-Wertebänder stattfinden, sonst muss ein vergleichbares Abschneiden im Test angenommen werden (vgl. Stiensmeier-Pelster, a.a.O.).

Für die Interpretation der Auswertung ist von Interesse, dass die Itemmittelwerte bei der Untersuchung von Stiensmeier-Pelster (1994) für positive Ereignisse höher lagen als für negative Ereignisse. „Positive Situationen werden somit überwiegend internaler, stabiler und globaler attribuiert als negative“ (Stiensmeier-Pelster et al 1994, S.22). Die Items der positiven und negativen Situationen weisen eher geringe Trennschärfen auf ($p = .25 - .30$). Die Kennwerte für Stabilität und Globalität sind besser ($p = .35 - .55$). Die Internalitätsdimension weist nach Stiensmeier-Pelster (1994) höhere Werte auf als die Stabilitätsdimension. Die Globalitätsdimension weist die geringsten Werte auf. Die Überprüfung der Konsistenzkoeffizienten ergab nach Stiensmeier-Pelster für die Attributionsdimension Internalität für männliche Proband/innen höhere Werte als für weibliche. Zwischen den Dimensionen Stabilität und Globalität zeigten sich bei Stiensmeier-Pelster (1994) in der Untersuchung sehr enge positive Zusammenhänge ($r = .66$ für positive

Situationen; $r = .68$ für negative Situationen). In der Eichstichprobe wurde ein signifikanter Alterseffekt für die Internalität bei positiven und negativen Situationen festgestellt, welcher eine Tendenz der Attribution in Richtung Externalität mit zunehmendem Alter (von der vierten bis zur achten Schulstufe) aufweist (vgl. a.a.O.).

Beschreibung des Testinstruments FKK für die Proband/inn/en der Berufsschulen und der Pädagogischen Hochschule

Der FKK-Test für Kontrollerwartung und Kompetenzüberzeugung von Krampen (1991) ermöglicht die mehrdimensionale Erfassung des Persönlichkeitskonstrukts Kontrollüberzeugung. Das Messinstrument stellt eine Weiterentwicklung des angloamerikanischen IPC-Fragebogens nach Levenson (1972, 1974; in: Krampen 1991, S.9) dar, die Frageninhalte wurden von Krampen für den europäischen Lebensraum und die Alltagswelt von Jugendlichen adaptiert.

Theoretisch basiert das Messinstrument auf der Weiterentwicklung der sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit nach Rotter (1978, 1982; in: Krampen: 1991, S.19). Krampen bezeichnet sein Modell als handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit, welches subjektive Bewertungen für „Erwartung“ und „Wert“ berücksichtigt und daraus resultierende Handlungen und Handlungsintentionen elaboriert beschreibt und vorhersagt (vgl. Krampen 1991, S.13). Die Faktoren für Handlungen werden von Krampen (a.a.O.) auf subjektive Erwartungen einer Person für das Auftreten einer Situation, dem Einschätzen der eigenen Kompetenzen für Handlungsalternativen in einer Situation sowie dem Einschätzen der Ereignisergebnisse und -konsequenzen zurückgeführt. Im Modell nach Krampen wird von Generalisierungen auf allen Ebenen des „Erwartung und Wert“-Konstrukts ausgegangen, die relativ stabile Persönlichkeitsvariablen beschreiben, welche nach den Faktoren Situation und Zeit unterschieden werden können und evaluativ sowie indikativ bedeutend sind (vgl. Krampen 1991, S.22).

Krampen (1991, S.13ff) definiert die Generalisierungen von Kompetenzerwartung, Kontingenzerwartung und Instrumentalisierung im Modell für das Persönlichkeitskonstrukt „Kontrollüberzeugungen und Kompetenzerwartungen“ in folgender Weise: Kompetenzerwartungen basieren einerseits auf dem Vertrauen eines Individuums, dass eine Situation auch ohne persönliches Zutun ein entsprechendes Ergebnis aufweist beziehungsweise dass die individuellen Handlungsressourcen für variable Situationen vorhanden sind, um adäquat

eingreifen zu können. Diese Faktoren determinieren in der Generalisierung das „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (vgl. Krampen 1991, S.15). Kontingenzerwartungen beinhalten die subjektive Einschätzung der Beeinflussung von Ereignissen mit dem zur Verfügung stehenden Handlungsinventar und sind in der Generalisierung als „Kontrollüberzeugungen“ determiniert (vgl. Krampen 1991, S.15). Instrumentalität der Folgen von Ereignissen und Handlungsergebnissen basiert auf individuellen Wertorientierungen und Lebenszielen, welche die Bewertung von Konsequenzen bestimmen. Generalisiert werden diese Faktoren als „Konzeptualisierungsniveau“ (vgl. Krampen 1991, S.14) bezeichnet.

Auswertungskriterien des FKK

Der Fragebogen zur Kontrollüberzeugung und Kompetenzerwartung bietet die Möglichkeit der Auswertung nach vier Primärskalen, die jeweils acht Items beinhalten. Die Primärskalen berechnen das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK), die Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I), soziale Externalität (FKK-P) und fatalistische Externalität (FKK-C). Aus den Primärskalen sind zwei Sekundärskalen abgeleitet, welche die Selbstwirksamkeit (FKK-SKI) und die Externalität (FKK-PC) dokumentieren sollen und eine übergreifende Interpretation ermöglichen. Eine Tertiärskala wird aus der Differenz der Sekundärskalen gebildet, sie beinhaltet somit alle Items des Fragebogendesigns und kann für eine sehr allgemeine bipolare Dimensionierung herangezogen werden.

Die Interpretation der Werte in den Primärskalen bietet die Möglichkeit der Einschätzung von Attributionstendenzen der Proband/inn/en. Die Skala FKK-SK verweist bei hohen Werten auf eine Person mit hohem Selbstvertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Auch die Skala FKK-I lässt bei hohen Werten auf eine selbstbestimmte personale Disposition schließen, die Vertrauen in die Effektivität und Erfolg der eigenen Handlungen aufweist. Externale Attribuierungen werden mit den Primärskalen FKK-P und FKK-C ausgewertet. Die Skala FKK-P verweist auf den Einfluss anderer Personen, die als mächtig empfunden werden, für die Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz. Die Zuschreibung der Bedeutung für den Einfluss von Zufall und Glück wird in der Skala FKK-C gemessen.

Krampen warnt davor die Interpretation der Attributionstendenzen qualitativ zu bewerten, indem möglichst hohe Werte in den Internalitätsskalen als positiv für

das Persönlichkeitskonstrukt der Kontrollerwartungen gesehen werden. Extrem hohe Werte sind in den Internalitätsskalen mit Realitätsverlust und übersteigter Selbsteinschätzung verbunden, dies bestätigen empirische Befunde (vgl. Krampen, S.27). In den Externalitätsskalen verweisen sehr hohe Werte auf Hilflosigkeitsgefühle und depressive Tendenzen.

Für die Auswertung der Kontrollüberzeugung und Kompetenzerwartung von Jugendlichen stehen unter Berücksichtigung der ontogenetischen Veränderungen des Attribuierungsstils gesonderte Normtabellen für die Auswertung zur Verfügung. Die Normierungsstichprobe der Jugendlichen nach Krampen (a.a.O.) ist eine nicht repräsentative Zufallsstichprobe ($N = 248$), welche jedoch für einen Orientierungsbezug der empirischen Werte in dieser Untersuchung herangezogen werden kann. Der Mittelwert der Sekundärskala SKI wird in der Stichprobe von Krampen mit $M = 62,1$ ($s = 8,41$) ausgewiesen, die Externalitätsskala PC zeigt den Mittelwert $M = 54,9$ ($s = 8,62$). Der Mittelwert der Differenzskala beträgt bei Krampen $M = 7,2$ ($s = 14,13$).

3.3. Operationalisierte Hypothesen

Aus den Forschungsfragen werden die folgenden Unterschiedshypothesen abgeleitet.

3.3.1. Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 1

H 1.0: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 1.1: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist interessant.

Dieser Bericht macht mich neugierig.

H 2.0: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 2.1: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht macht mich betroffen.

H 3.0: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 3.1: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Vorfall ist schrecklich

Dieser Bericht macht mir Angst.

Dieser Bericht macht mich zornig.

Dieser Bericht entsetzt mich.

Dieser Bericht macht mich traurig.

H 4.0: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 4.1: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Das kann jedem passieren.

Das Opfer ist selbst schuld.

Das Opfer hätte die Situation vermeiden können.

Das Opfer hat richtig gehandelt.

Das Opfer hätte sich vorher schützen können.

H 5.0: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 5.1: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.

H 6.0: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert.

H 6.1: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.

H 7.0: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 7.1: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).

Diese Berichterstattung ist sachlich.

H 8.0: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert.

H 8.1: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diesen Opfern würde ich helfen.

Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.

3.3.2. Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 2

H 1.0: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 1.1: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist interessant.

H 2.0: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 2.1: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht macht mich betroffen.

H 3.0: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen

Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 3.1: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Vorfall ist schrecklich

Dieser Bericht macht mir Angst.

Dieser Bericht macht mich zornig.

Dieser Bericht entsetzt mich.

Dieser Bericht macht mich traurig.

H 4.0: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 4.1: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Das kann jedem passieren.

Das Opfer ist selbst schuld.

Das Opfer hätte die Situation vermeiden können.

Das Opfer hat richtig gehandelt.

Das Opfer hätte sich vorher schützen können.

H 5.0: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 5.1: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen

Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.

H 6.0: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert.

H 6.1: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.

H 7.0: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 7.1: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).

Diese Berichterstattung ist sachlich.

H 8.0: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert.

H 8.1: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche

Rezipient/inn/en (UV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diesen Opfern würde ich helfen.

Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.

3.3.3. Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 3

H 1.0: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 1.1: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist interessant.

H 2.0: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 2.1: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht macht mich betroffen.

H 3.0: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen

Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 3.1: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Vorfall ist schrecklich

Dieser Bericht macht mir Angst.

Dieser Bericht macht mich zornig.

Dieser Bericht entsetzt mich.

Dieser Bericht macht mich traurig.

H 4.0: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 4.1: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Das kann jedem passieren.

Das Opfer ist selbst schuld.

Das Opfer hätte die Situation vermeiden können.

Das Opfer hat richtig gehandelt.

Das Opfer hätte sich vorher schützen können.

H 5.0: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 5.1: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen

Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.

H 6.0: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert.

H 6.1: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.

H 7.0: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 7.1: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).

Diese Berichterstattung ist sachlich.

H 8.0: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) nicht verändert.

H 8.1: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche

Rezipient/inn/en (UV1) unter Einfluss der gemessenen Lesefähigkeit (IV3) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diesen Opfern würde ich helfen.

Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.

3.3.4. Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 4

H 1.0: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 1.1: Das Interesse (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist interessant.

H 2.0: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 2.1: Die Betroffenheit (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht macht mich betroffen.

H 3.0: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 3.1: Die Empathie (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen

(UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Vorfall ist schrecklich

Dieser Bericht macht mir Angst.

Dieser Bericht macht mich zornig.

Dieser Bericht entsetzt mich.

Dieser Bericht macht mich traurig.

H 4.0: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 4.1: Die Schuldzuschreibungen (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) sind in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Das kann jedem passieren.

Das Opfer ist selbst schuld.

Das Opfer hätte die Situation vermeiden können.

Das Opfer hat richtig gehandelt.

Das Opfer hätte sich vorher schützen können.

H 5.0: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 5.1: Das Leseverständnis (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.

H 6.0: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) nicht verändert.

H 6.1: Die Glaubwürdigkeit von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/innen unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.

H 7.0: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 7.1: Die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).

Diese Berichterstattung ist sachlich.

H 8.0: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) nicht verändert.

H 8.1: Die Bereitschaft zur Hilfeleistung bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) kurzfristig verändert.

Entsprechendes Fragenbündel im Untersuchungsdesign:

Diesen Opfern würde ich helfen.

Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.

3.3.5. Operationalisierte Hypothesen zu Forschungsfrage 5

H 1.0: Die Kontrollerwartung (AV9) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert.

H 1.1: Die Kontrollerwartung (AV9) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) verändert.

Die Messung des Konstrukts Kontrollerwartung erfolgt für die Gruppe der Berufsschüler/innen und Student/inn/en nach dem FKK-Test von Krampen.

Die Messung des Konstrukts Kontrollerwartung erfolgt für die Gruppe der Hauptschüler/innen nach dem ASF-KJ -Test von Stiensmeier-Pelster.

3.4. *Forschungsdesign der empirischen Untersuchung*

3.4.1. *Ablauf der Untersuchung*

Die ausgewählten Proband/inn/en Gruppen erhielten in der ersten Untersuchungsphase einen umfangreichen Fragebogen. Der Fragebogen enthielt mehrere Abschnitte, welcher der Erfassung demografischer Daten, den Merkmalen der Mediennutzung, der Lesefähigkeit (LGVT 6-12), des Attribuerungsstils (ASF-KJ, FKK) und der Bewertung der ausgewählten Opferdarstellungen dient. Für die Bearbeitung dieses Fragebogens standen den Proband/inn/en zwei Unterrichtseinheiten zur Verfügung. Die Erfassung der Lesekompetenz wurde zu Beginn durchgeführt, weil dafür nur vier Minuten zur Verfügung stehen sollten. Pausen für die Bearbeitung der anderen Abschnitte wurden individuell gewählt.

Für die Interventionsgruppe fand nach dieser ersten Untersuchungsphase nach einigen Wochen eine medienpädagogische Intervention statt, welche modular während verschiedener Unterrichtseinheiten (insgesamt ca. 15 Einheiten) durchgeführt wurde. Besonders ausführlich konnte die medienpädagogische Intervention bei der Proband/inn/en Gruppe der Hauptschule durchgeführt werden. In den Klassen der Vergleichsgruppe wurde keine medienpädagogische Intervention durchgeführt. Ein Großteil der Proband/inn/en (N = 227) wurde in die Versuchsgruppe aufgenommen, da die unterrichtenden Lehrer/innen bei Vorbesprechungen großes Interesse an der medienpädagogischen Intervention äußerten. Die Kontrollgruppe ist deshalb insgesamt unterrepräsentiert (N = 27), sie dient somit bei der Interpretation der Ergebnisse nur als Vergleichsgruppe. Nach Abschluss der medienpädagogischen Intervention, welche über die Dauer von mehreren Wochen ablief, fand die zweite Untersuchungsphase statt. Aufgrund der Beo-

bachtungen während der ersten Untersuchungsphase wurde das Fragebogendesign in dieser Untersuchungsphase stark gekürzt. Der Fragebogen der zweiten Untersuchungsphase diente der Erfassung der bevorzugten Attribuierung (ASF-KJ, FKK) der Proband/inn/en und der Bewertung einiger Opferdarstellungen aus der ersten Untersuchungsphase. Von der Berufsschule für Handel und Administration wurde eine 1. Klasse (N = 15) als Kontrollgruppe ohne medienpädagogische Intervention in die 2. Untersuchung aufgenommen. Aus der Hauptschule wurde eine Gruppe aus den 2. Klassen (N = 12) ohne medienpädagogische Intervention in der 2. Untersuchung befragt.

Abbildung 4: Modell zur Strukturierung der Untersuchung

Untersu- chung 1 Interven- tions- gruppe	ASF –KJ oder FKK LGV T 6 - 12 FB1	Inter- ven- tion	Untersu- chung 2 Interven- tions- gruppe	ASF –KJ oder FKK FB2
HS			HS	
BS- FRISEUR			BS- FRISEUR	
BS-BÜRO			BS-BÜRO	
STUD			STUD	
Vergleichs- gruppe	ASF –KJ oder FKK LGV T 6 - 12 FB1	ohne Inter- ven- tion	Vergleichs- gruppe	ASF –KJ oder FKK FB2
HS			HS	
BS-BÜRO			BS-BÜRO	

3.4.2. Fragebogendesign

Die Konstrukte der Forschungsfragen wurden bereits in operationalisierter Form (vgl. 3.3., S.149) dargestellt. Die beobachtbaren Indikatoren der operationalisierten Hypothesen wurden in Form von Fragenbündeln in den Fragebogen eingebracht und dienen der Erfassung der Konstrukte.

Die Determinanten für die Auswahl der Opferberichte wurden im Abschnitt „Dokumentation der Auswahlkriterien für das Erhebungsmaterial mediale Opferdarstellungen“ (vgl. 3.2.1.2., S.102) dargelegt. Die ausgewählten medialen Berichte für die Erfassung der Responsevariablen wurden im Abschnitt „Deskription des ausgewählten Forschungsmaterials“ (vgl. S.114) ausführlich dargestellt. Aus den Werten der jeweiligen Items zu den einzelnen Opferberichten werden für die Auswertung Indexvariablen gebildet.

Inhalte der Abschnitte (A, B, C, D) des Fragebogens für die erste Untersuchungsphase:

Fragebogen 1A - Demografie und Mediennutzung

Soziodemografische Daten

Einstellung zu Printmedien und zu den verwendeten Zeitungen

Mediennutzung – Art der Medien, Medieninhalte, Häufigkeit

Fragebogen 1B – Lesefertigkeit

LGVT 6-12

Fragebogen 1C (variiert nach Schultyp) – Attribuierungsstil

ASF – KJ (HS)

FKK (BS, Stud.)

Fragebogen 1D – Einstellungen zu Opferdarstellungen

- Bewertung der Faktoren des Opferbildes
- Bewertung der Elemente des Rezeptionsverhaltens
- Äußerung über Aspekte der Meinungsbildung (Inferenzschlüsse auf Merkmale der Opfer, antizipierende Ursachenzuschreibungen)

Der Fragebogen 2 für die zweite Untersuchungsphase enthielt die Abschnitte C und D für eine Auswahl von Berichten. Die Möglichkeit für die Proband/inn/en sich zu den einzelnen Texten zu äußern, war in Abschnitt D gleich im Anschluss an die Texte gegeben, damit die Meinungen dazu ohne externe Einflüsse zum Fragenmuster geäußert werden konnten.

4. Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

4.1. *Methodentriangulation*

Im Sinne einer Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden wurden hypothesenprüfende quantitative Berechnungen und qualitative Erhebungen der Einstellungen zu den Opferberichten vor und nach der medienpädagogischen Intervention durchgeführt.

Bei standardisierten Verfahren kann die Vielfalt der Einflüsse auf die kausale Meinungsbildung nicht im komplexen Gesamtbild berücksichtigt werden, weil hier die Vorgabe einer vorstrukturierte Beobachtungssprache zum Instrument der Forschung wird. Die Aussagen der Proband/inn/en werden dadurch in ihrer Beurteilungsdimension eingeschränkt. Die Validität der Erforschung meinungsbildender Aspekte mit standardisierten Forschungsformen könnte somit in Frage gestellt werden, wenn sie nicht auch mit qualitativen Instrumenten durchgeführt wird.

Die qualitative Auswertung wurde mit einem eigenen Datensatz durchgeführt, welcher mit Hilfe der freien Äußerungen der Proband/inn/en zu den einzelnen Zeitungstexten angelegt wurde. Dieses erhobene Material wurde in einer speziellen Form einer rekonstruktiven Inhaltsanalyse ausgewertet, welche sich am „interpretativen Paradigma orientiert...“, sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“ (Lamnek 1995, S.173). Eine besondere Bedeutung kommt hier der Kommunikation im Alltag und den darin vermittelten Werten zu, welche im subjektiven mentalen Schema gespeichert sind und sich unter Einfluss verschiedener Komponenten im Meinungsbildungssystem äußern. Handlungsorientierungen werden aufgrund von Bedeutungen, die in der sozialen Interaktion zugewiesen werden, entwickelt.

Im wissenschaftlichen Diskurs muss versucht werden die Spuren der kommunikativen Meinungsmuster im Alltag zu erforschen, dafür genügt es nicht, kurze Textpassagen der Proband/inn/en zu den einzelnen Berichten inhaltsanalytisch auszuwerten, sondern es müssen diese schriftlichen Äußerungen in

einen Kontext mit den individuellen Persönlichkeitsvariablen gebracht werden. Für die Verbindung von Meinungen und zugrundeliegenden Mustern können die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode in ihrer differenzierenden Vorgangsweise als ideal angesehen werden.

Die dokumentierende Rekonstruktion der getätigten schriftlichen Meinungsäußerungen zu den Opferdarstellungen dient der Identifizierung zusätzlicher Perspektiven im Meinungsbildungssystem und der Generierung neuer Hypothesen. In der qualitativen Auswertung sollen individuelle Aspekte der Proband/inn/en deutlich werden, Besonderheiten der individuellen Meinungsäußerungen sind hier von Interesse. Die Orientierung an der Individualität ist bei der quantitativen Auswertung, aufgrund der notwendigen Ausschaltung ungewollter Effekte, nicht erwünscht, wird eliminiert und kann dort somit nicht berücksichtigt werden. Diese methodische Lücke soll die qualitative Auswertung schließen. Die Generierung von Hypothesen wird mit Hilfe der Typenbildung durchgeführt, welche „die Identifikation eines Sets von sozialen Handlungsmustern in einem Feld“ (Lamnek 1995, S.204) darstellt.

Die Methodentriangulierung von induktivem hypothesenprüfendem Forschungsparadigma und deduktiver hypothesengenerierender Exploration soll eine umfassende Erkenntnis aus den empirischen Ergebnissen garantieren, welche in einer verflechtenden Interpretation mündet. Die Absicherung der Interpretation soll möglichst hoch gehalten werden, deshalb werden auch die unterschiedlichen Datensätze für die jeweilige Auswertungsmethode genutzt. Die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Rekonstruktion des Meinungsbildungssystems soll in Anlehnung an das Modell von attributionsrelevantem Wissen nach Böhm (1994) erfolgen.

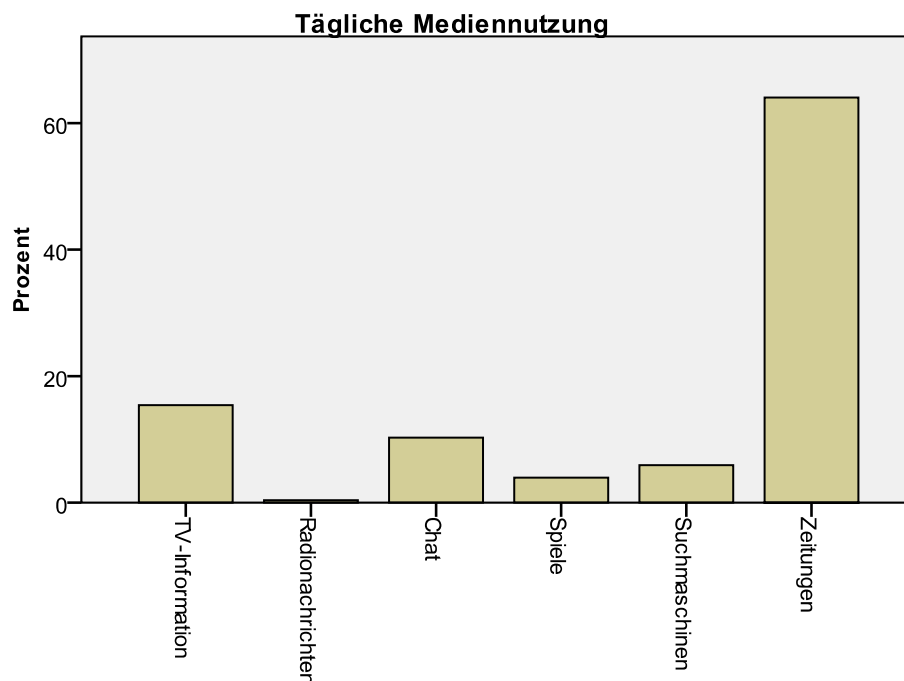
4.2. *Quantitative Evaluation der Untersuchung*

Die Forschungsfragen sind von multiplen Indikatoren geleitet, welche durch kombinierte Messungen in ihren Wirkungen quantitativ erhoben werden sollen, um die einzelnen Zusammenhänge zu spezifizieren. Zur Überprüfung der Voraussetzungen für die quantitativen Methoden wurden Tests nach Kolmogorov-Smirnov (Normalverteilung) und Levene (Varianzhomogenität) durchgeführt.

4.2.1. Evaluation der Stichprobenmerkmale zur Mediennutzung

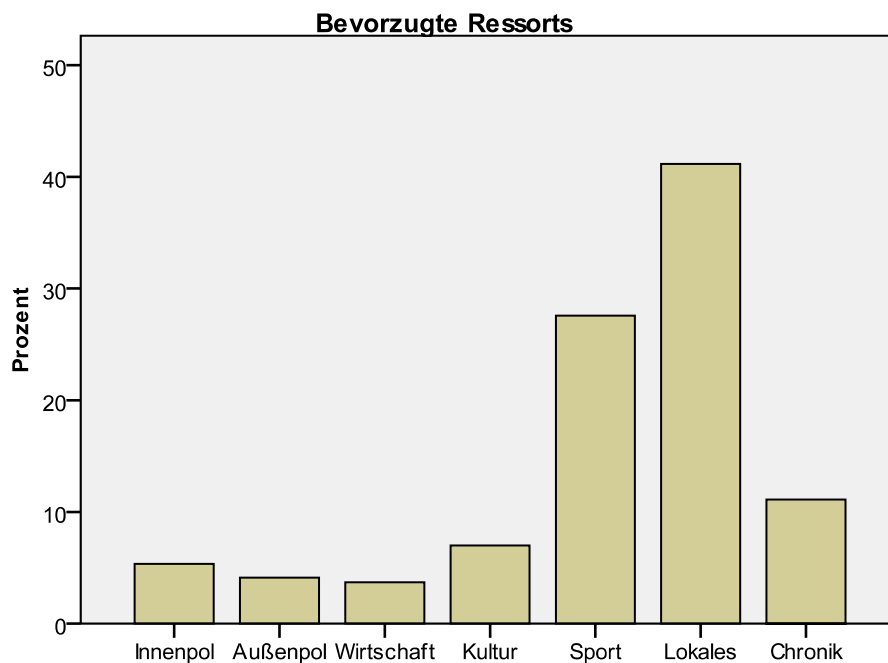
Die Evaluation der Mediennutzung wurde in der ersten Fragebogenerhebung durchgeführt. 64,0% der Proband/inn/en gaben an, sich täglich mit einer Zeitung zu informieren, diesem sehr hohen Prozentsatz könnte auch ein „Versuchseffekt“ zugeordnet werden, da die Proband/inn/en wussten, dass dies eine Erhebung zur Nutzung von Zeitungen war. Für die Auswahl der Zeitungen wurde in den meisten Fällen (73%) „Heute“ angegeben, gefolgt von (19%) „Kronen Zeitung“ und vereinzelt wurde auch (8%) „Kurier“ genannt.

Abbildung 5: Säulendiagramm zu „Tägliche Mediennutzung“



In der Evaluation der bevorzugten Ressorts wird deutlich, dass die Proband/inn/en auch in ihrem alltäglichen Lesehabitus das Ressort *Lokales* (39,4%) zu einem überwiegenden Teil bevorzugen. Das Ressort *Sport* (26,4%) wurde häufiger genannt als das Ressort *Chronik*, (10,6%) obwohl die Inhalte der Ressorts *Lokales* und *Chronik* eigentlich ident sind. Die Bezeichnung *Lokales* dürfte den Proband/inn/en, die bevorzugt „Heute“ und „Kronen Zeitung“ lesen, geläufiger sein. Die Ressortbezeichnung *Chronik* wurde aus der Zeitung „Kurier“ übernommen. Die Berichte der Opferdarstellungen sind alle den Ressorts *Lokales* oder *Chronik* entnommen. Es kann somit angenommen werden, dass diese Themen dem Interesse der Proband/innen entsprechen.

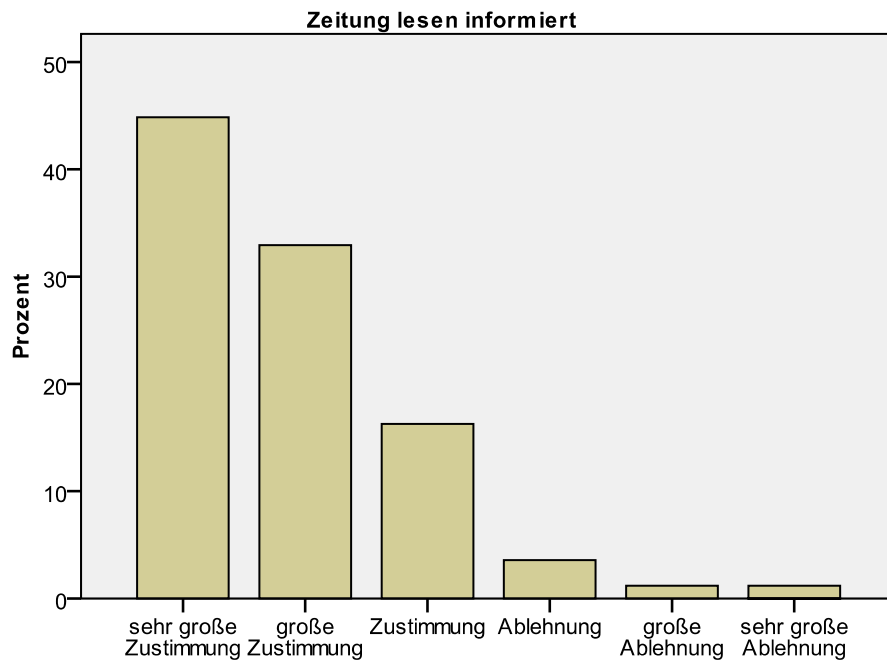
Abbildung 6: Säulendiagramm zu „Bevorzugte Ressorts in der Tageszeitung“



4.2.2. Evaluation der Einstellungen zu dem Medium Zeitung

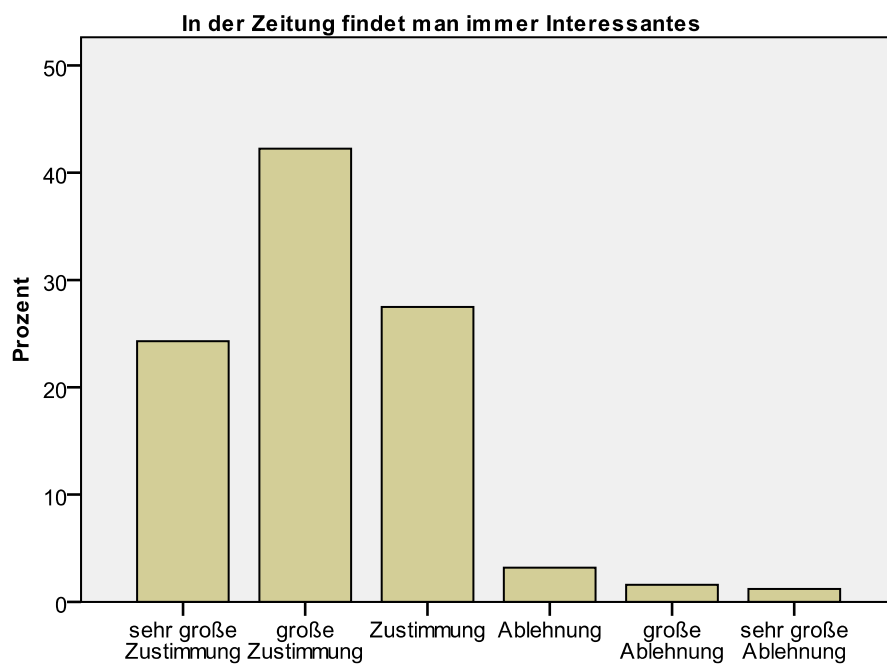
In der Auswertung der Einstellungen zu Zeitungen zeigte sich im Gesamteindruck eine zustimmende Haltung zu Informationen aus Zeitungen und der Bedeutung dieser Form der Berichterstattung. Die Auswertungen dieser Items wurden nicht rekodiert, die Werte 1-3 bedeuten *sehr große Zustimmung* bis *Zustimmung*, die Werte 4 - 6 bedeuten *Ablehnung* bis *sehr große Ablehnung*. Die Prozentangaben der Bewertungen beziehen sich auf einen Gesamtindex, der für die positiven (*sehr große Zustimmung*, *große Zustimmung*, *Zustimmung*) oder negativen Bewertungen (*sehr große Ablehnung*, *große Ablehnung*, *Ablehnung*) gebildet wurde. Das Item „*Zeitung lesen informiert*“ wurde von insgesamt 94% aller Proband/inn/en (N = 254) positiv bewertet (MW = 1,87; s = 1,019). In der Grafik wird verdeutlicht, dass die meisten Proband/inn/en hier mit *sehr großer Zustimmung* geantwortet haben.

Abbildung 7: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen informiert“



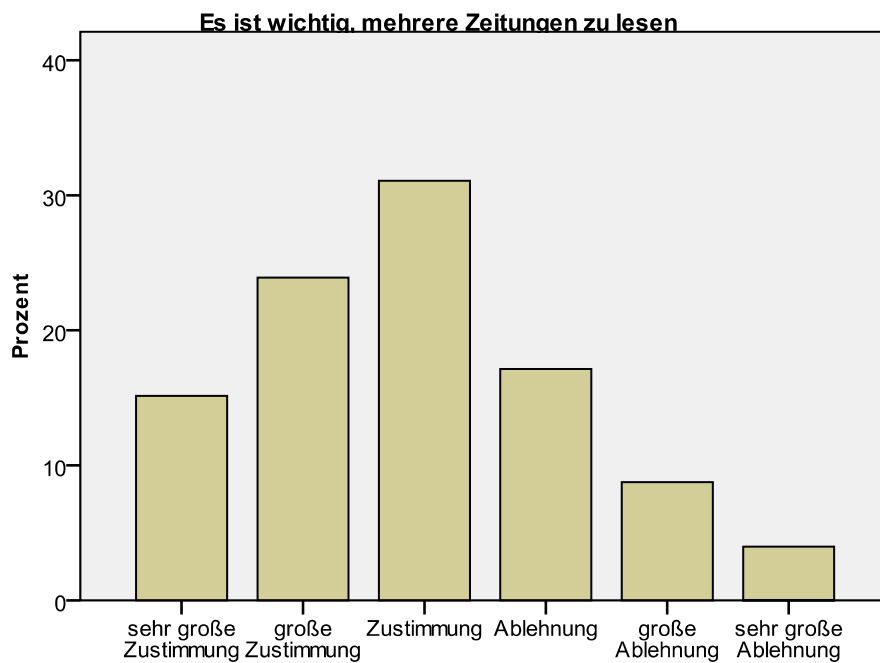
„In der Zeitung findet man immer Interessantes“ wurde von insgesamt 94% der Proband/inn/en positiv bewertet (MW = 2,19; s = .973).

**Abbildung 8: Säulendiagramm zu
„In der Zeitung findet man immer Interessantes“**



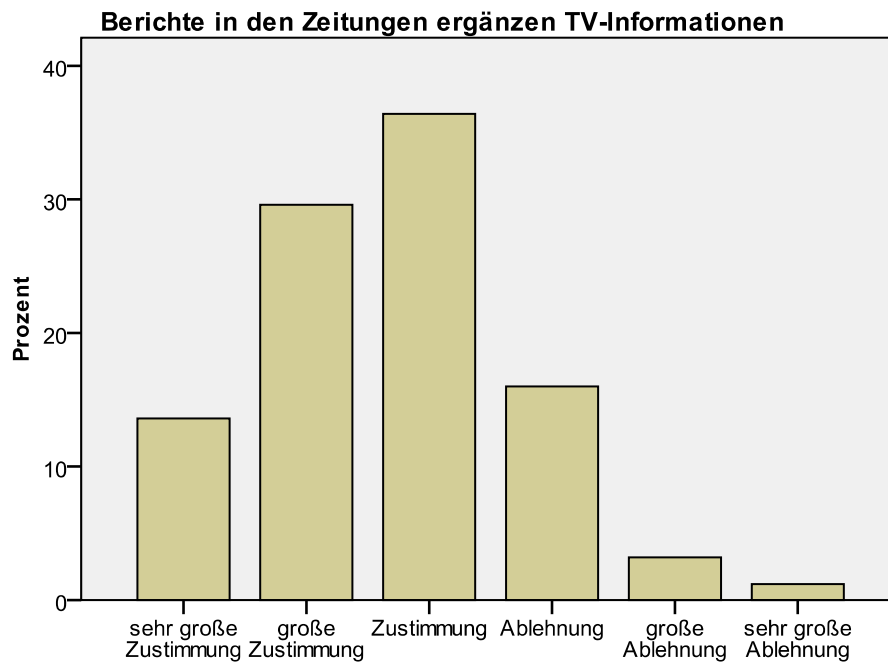
Auch das Item „*Es ist wichtig mehrere Zeitungen zu lesen*“ wurde von insgesamt 70,1% der Proband/innen zustimmend bewertet (MW = 2,92; s = 1,314).

Abbildung 9: Säulendiagramm zu „Es ist wichtig, mehrere Zeitungen zu lesen“



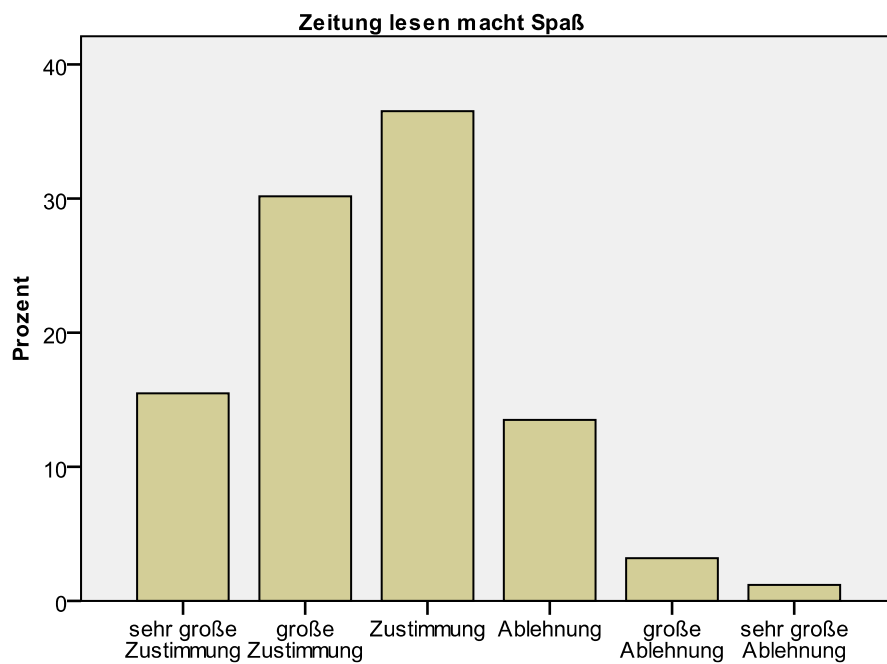
Zur Aussage „*Berichte in den Zeitungen ergänzen TV-Informationen*“ gaben insgesamt 79,6% der Proband/inn/en eine zustimmende Bewertung (MW = 2,69; s = 1,070).

Abbildung 10: Säulendiagramm zu „Berichte in den Zeitungen ergänzen TV-Information“



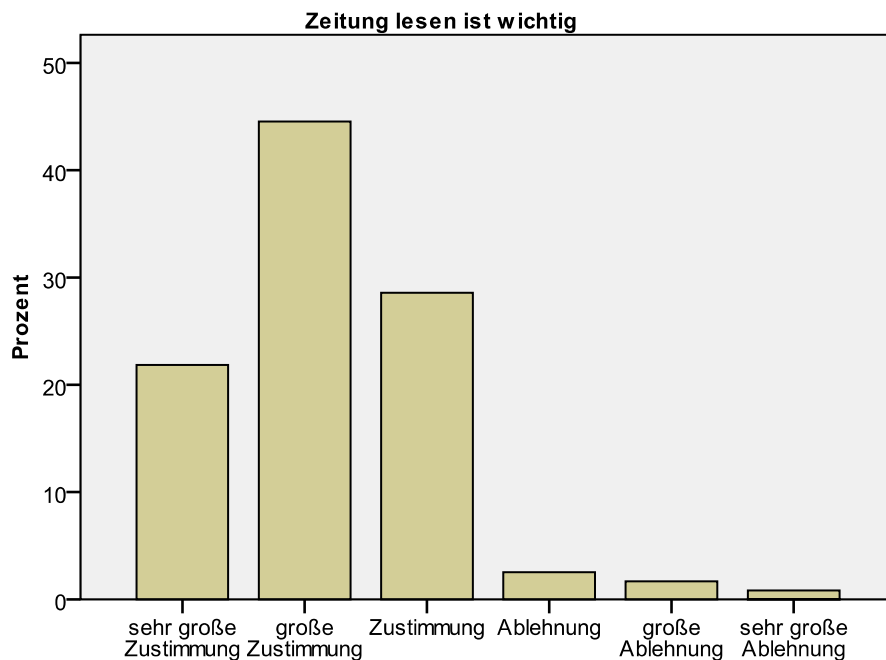
82,1% aller Proband/inn/en stimmten auch dem Item „*Zeitung lesen macht Spaß*“ zu (MW = 2,62; s = 1,073).

Abbildung 11: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen macht Spaß“



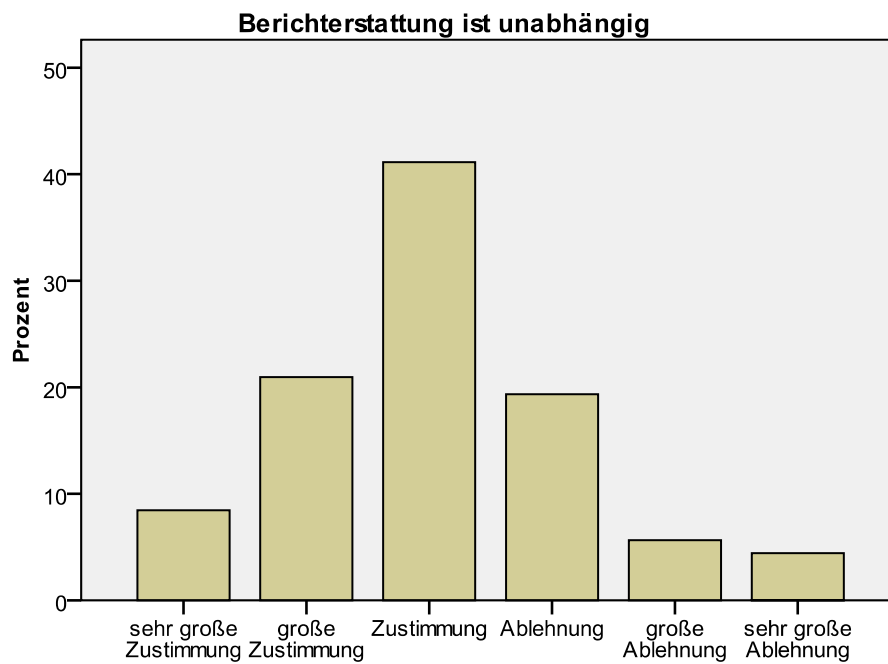
Das Item „*Zeitung lesen ist wichtig*“ wurde im Fragebogendesign nur von N = 119 Proband/inn/en ausgefüllt (MW = 2,20; s = .926).

Abbildung 12: Säulendiagramm zu „Zeitung lesen ist wichtig“



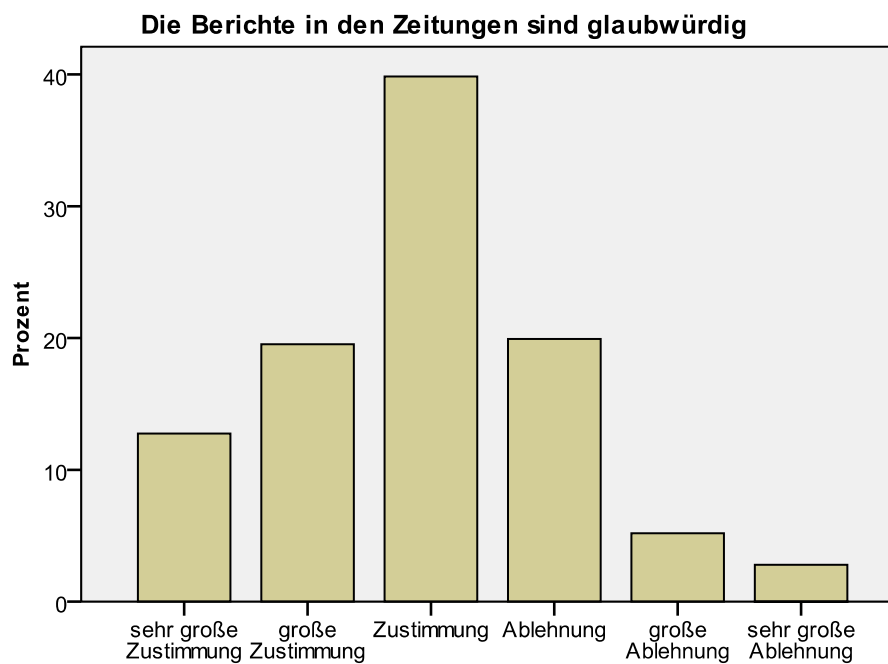
Die Proband/inn/en zeigten bereits in der ersten Erhebung nicht nur Zustimmung zur Unabhängigkeit der medialen Berichterstattung, sondern bewerteten hier auch negativ. Das Item „*Die Berichterstattung in Österreich ist unabhängig*“ wurde insgesamt von 70,6% der Proband/inn/en positiv bewertet, insgesamt 29,4% stimmten diesem Item nicht zu (MW = 3,06; s = 1,170).

Abbildung 13: Säulendiagramm zu „Berichterstattung ist unabhängig“



72,1% der Proband/inn/en stimmen dem Item „*Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig*“ (MW = 2,94; s 0 1,168) zu.

Abbildung 14: Säulendiagramm zu „Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig“



Für die Berechnungen von Chi-Quadrat-Tests wurden in den Kreuztabellen die Items dichotomisiert, um die Aufteilungen in den Zellen auszugleichen. Die Selektion der Feindifferenzierung, welche durch die Dichotomisierung entstand, ist hier ausreichend, weil eine differenzierte Ausgabe bereits in der deskriptiven Darstellung der Items angegeben wurde. Die berechneten Chi-Quadrat-Verteilungen von Geschlecht und dichotomisierter Bewertung der Items wiesen keine Gendereffekte aus. Es wurden keine signifikanten Abweichungen von der Chi-Quadrat-Verteilung zwischen den Geschlechtern berechnet.

In der Unterteilung der Stichprobe nach Schultypen (HS-Schüler/innen; BS-Büro, BS-Friseur; Studierende) wurden jedoch signifikante Abweichungen von der Chi-Quadrat-Verteilung ausgewiesen. Die Studierenden weisen Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Items auf, sie zeigen mehr Ablehnungen in ihrem Antwortverhalten. Das Item „*In der Zeitung findet man immer etwas Interessantes*“ weicht in der Stichprobenverteilung nach Schultypen hochsignifikant ($p = .002$) von der Erwartung in Chi-Quadrat ab. 91,7% der HS-Schüler/innen, 96,5% der BS-Büro, 96,4% der BS-Friseur stimmten dieser Aussage zu, von den Studierenden stimmten 66,6% zu. Auch die Aussage „*Zeitung lesen macht Spaß*“ weist eine hochsignifikante Abweichung von der Chi-Quadratverteilung ($p = .003$) in der Verteilung der Stichprobe nach Schultypen auf. 72,2% der HS-Schüler/innen, 85,2% BS-Büro, 92,9% der BS-Friseur stimmten in der dichotomisierten Kreuztabelle zu, bei den Studierenden stimmten 55,6% diesem Item zu.

Die Items „*Zeitung lesen informiert*“, „*Es ist wichtig, mehrere Zeitungen zu lesen*“, „*Berichte in den Zeitungen ergänzen TV-Informationen*“ zeigen keine signifikanten Abweichungen in der Chi-Quadratverteilung der Stichprobenuntergruppen.

Die kritischere Einstellung der Studierenden ist auch durch die überwiegende Ablehnung des Items „*Die Berichterstattung in Österreich ist unabhängig*“ erkennbar. 66,7% der Studierenden stimmen dieser Aussage nicht zu. Die anderen Stichprobengruppen, 66,7% der HS-Schüler/innen, 85,7% der BS-Friseur, 71,7% der BS-Büro, stimmen mehrheitlich diesem Item zu. Auch das Item „*Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig*“ wurde mit einer hochsignifikanten Abweichung ($p = .021$) von der Chi-Quadratverteilung berechnet, 66,7% der HS-Schüler/innen, 85,7% der BS-Friseur, 71,1% der BS-Büro und 44,4% der Studierenden stimmten dem Item zu.

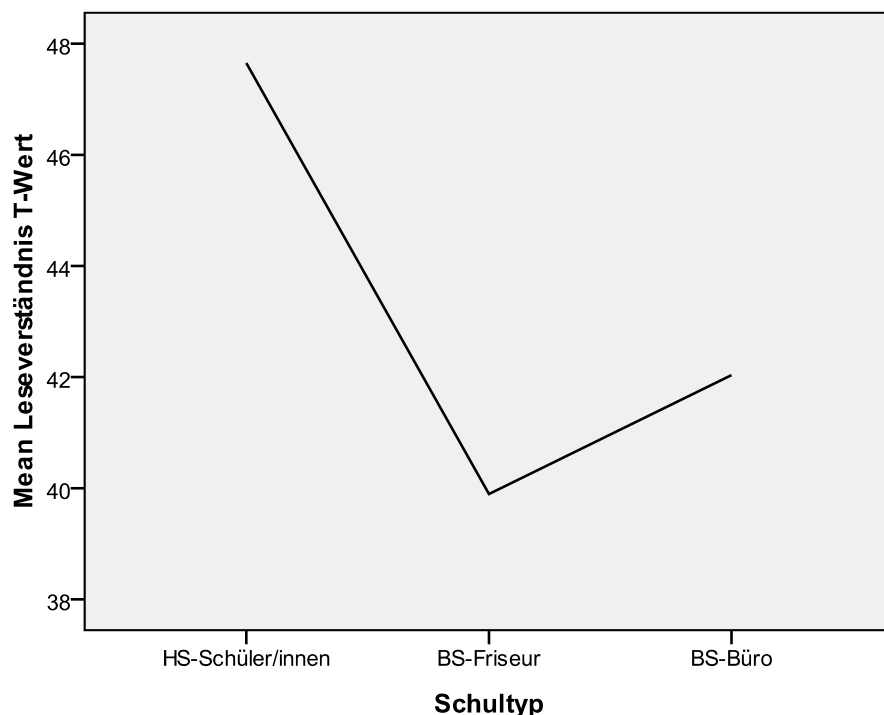
4.2.3. Evaluation der intervenierenden Variable „Lesefähigkeit“

Unterschiede der Merkmale Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit

Bei der Berechnung des Merkmals Lesegeschwindigkeit wurde mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest eine signifikante Abweichung ($p = .004$) von der Normalverteilung für die T-Werte der Lesegeschwindigkeit in der Stichprobe ($N = 244$) nachgewiesen ($MW = 49,79$; $s = 9,319$). Bei der Berechnung des Leseverständnisses ($MW = 43,20$; $s = 10,470$) wurde keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung ($p = .414$) mit Hilfe des Anpassungstests festgestellt.

Das Mittelwertdiagramm für das Merkmal Leseverständnis verdeutlicht die Unterschiede dieses Merkmals zwischen den HS-Schüler/innen ($MW = 47,65$; $s = 8,768$) und den Berufsschüler/innen. Es zeigt sich hier, dass in der Stichprobenuntergruppe der HS-Schüler/innen noch sehr gute Leser/innen vertreten sind, die später keine Berufsschule besuchen, sondern in höhere oder mittlere berufsbildende Schulen übertreten. Der Mittelwert der BS-Friseur ($MW = 39,89$; $s = 9,039$) liegt unterhalb des Mittelwerts für BS-Büro ($MW = 42,04$; $s = 11,245$).

Abbildung 15: Mittelwertdiagramm zu „Leseverständnis T-Wert nach Schultypen“



Da keine Homogenität der Varianzen gegeben war, wurde der Kruskal-Wallis-Test zur Berechnung der Unterschiede zwischen den Schultypen herangezogen. Im nichtparametrischen Test wurde für das Merkmal Lesegeschwindigkeit der höchste mittlere Rang für die T-Werte der HS-Schüler/innen mit 165,54 (N = 73), der mittlere Rang von 120,32 (N = 114) für die BS-Büro und der niedrigste mittlere Rang von 71,74 (N = 57) für die BS-Friseur berechnet.

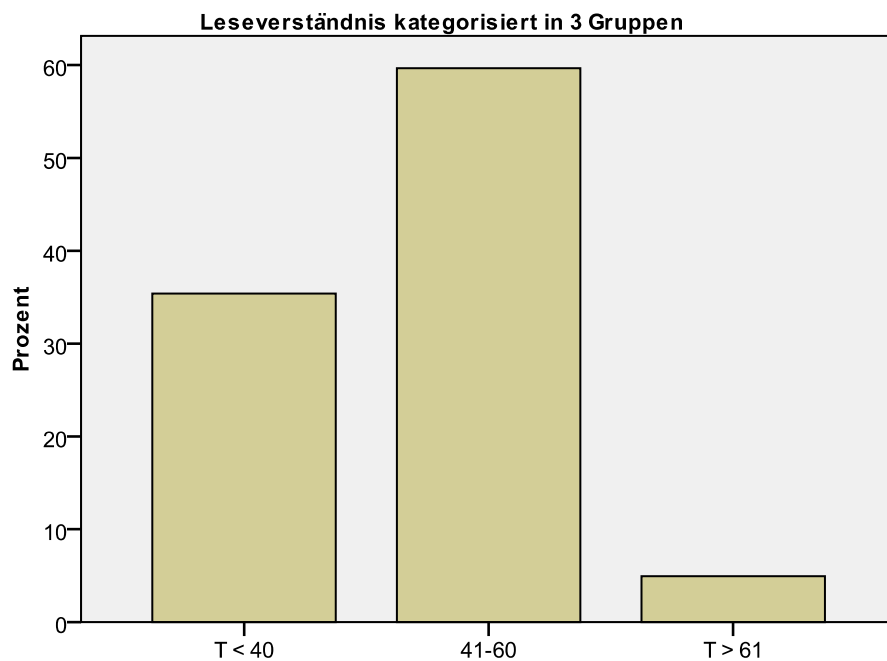
Auch die Unterschiede der T-Werte für das Merkmal Leseverständnis zeigten ein ähnliches Ergebnis mit einem mittleren Rang von 151,03 (N = 72) für die HS-Schüler/innen, einem mittleren Rang von 115,12 (N = 114) für die BS-Büro und 99,09 (N = 57) für die BS-Friseur. Beide Merkmale weisen zwischen den Schultypen höchsignifikante Unterschiede ($p = .000$) auf.

Einfluss des Merkmals Leseverständnis auf die Einstellungen zum Medium Zeitung

Bei der Berechnung der Korrelation der T-Werte für das Leseverständnis und der Items für die allgemeinen Einstellungen zu dem Medium Zeitung waren einige Ergebnisse signifikant. Das Item „*Zeitung lesen macht Spaß*“ wurde von Proband/inn/en mit höheren T-Werten für das Merkmal Leseverständnis eher abgelehnt ($p = .21$). Diese Proband/inn/engruppe äußerte sich auch ablehnender zu den Items „*Berichte in den Zeitungen ergänzen TV-Informationen*“ ($p = .030$) und „*Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig*“ ($p = .048$).

Aufgrund der breiten Streuung des Merkmals Leseverständnis in der Stichprobe wurden die berechneten T-Werte in drei Gruppen kategorisiert. Die Kategorie mit $T < 40$ wurde mit 35,4% berechnet, eine weitere Kategorie mit $T = 41-60$ ergab den höchsten Prozentpunktwert von 59,7%, die dritte Kategorie mit $T > 61$ wurde mit 4,9% berechnet.

Abbildung 16: Säulendiagramm zu „Leseverständniskategorien nach T-Wert“



Die kategorisierten Gruppen des Leseverständnisses wurden für die Berechnungen der allgemeinen Einstellungen zum Medium Zeitung herangezogen. Die Bewertungen der Proband/inn/en wurden in der Kreuztabelle dichotomisiert. In der Berechnung der Chi-Quadrat-Verteilungen für die allgemeinen Einstellungen zu dem Medium Zeitung konnten keine signifikanten Abweichungen berechnet werden. Ein Einfluss der Basiskompetenz Leseverständnis auf die Einstellungen zu dem Medium Zeitung kann somit nicht angenommen werden.

4.2.4. Evaluation signifikanter Unterschiede der Elemente des Rezeptionsverhaltens vor und nach der medienpädagogischen Intervention

4.2.4.1. Überprüfung der Itemreliabilität zur Indexbildung für die Elemente des Rezeptionsverhaltens

Die Einzelitems der Berichte aus dem Untersuchungsdesign werden zur Überprüfung der Einschätzung vor und nach der medienpädagogischen Intervention zu Skalen gebündelt.

Tabelle 12: Reliabilität der Items für Messzeitpunkt 1

Indexvariablen	Cronbachs Alpha_US1	Skalen_MW1	S_US1
US1			
Neugier	.671	22,80	5,024
Betroffenheit	.727	18,12	5,707
Emotionalität	.670	19,43	4,977
Sachlichkeit	.711	20,20	4,630
Schuld	.670	20,33	6,134
Unschuld	.701	19,72	5,489
Angst	.632	18,20	4,833
Zorn	.704	19,22	6,150
Entsetzen	.784	19,26	6,431
Trauer	.794	18,42	6,516
Interesse	.779	20,40	5,990
Verständlichkeit	.675	22,55	4,618
Spannung	.785	19,55	6,211
Handlung	.693	32,31	7,857
Schrecklichkeit	.607	24,49	4,179
Glaubwürdigkeit	.664	23,10	4,897

Tabelle 13: Reliabilität der Items für Messzeitpunkt 2

Indexvariablen US2	Cronbachs Alpha_US2	Skalen_MW2	S_US2
Neugier	.512	19,79	3,823
Betroffenheit	.702	17,24	4,903
Emotionalität	.627	24,89	3,311
Sachlichkeit	.766	11,70	4,471
Schuld	.493	18,26	4,360
Unschuld	.267	17,47	3,214
Angst	.774	11,71	4,884
Zorn	.686	15,74	4,729
Entsetzen	.672	16,55	4,650
Trauer	.733	14,11	4,745
Interesse	.583	17,06	4,097
Verständlichkeit	.531	26,71	2,358
Spannung	.702	16,25	4,652
Handlung	.635	37,23	5,556
Schrecklichkeit	.529	23,04	3,443
Glaubwürdigkeit	.393	22,63	3,046

Zur Evaluation signifikanter Unterschiede der beiden Messzeitpunkte Untersuchung 1 (US1) vor der medienpädagogischen Intervention und Untersuchung 2 (US2) nach der medienpädagogischen Intervention wurden T – Tests für abhängige Stichproben berechnet. Der Kolmogorov-Smirnov-Test wies keine signifikanten Unterschiede zu einer Normalverteilung aus. Die Voraussetzungen zur Berechnung von T-Tests, vorhandene Normalverteilung und Intervallskalierung, sind somit gegeben. Bei der gegebenen Stichprobengröße ist das Kriterium der Normalverteilung nach Bortz (vgl. 2005, S.450) zu vernachlässigen.

Korrelationen und Mittelwertdifferenzen wurden in den Bereichen Berichtsbewertung, Ursachenzuschreibung, Empathie und Handlungskompetenz evaluiert. Der Bereich Berichtsbewertung setzt sich aus den Items für *Interesse*, *Glaubwürdigkeit*, *Verständlichkeit* und *Sachlichkeit* beziehungsweise *Emotionalität* des Berichts zusammen. Der Bereich Ursachenzuschreibung wird mit dem Item *Schuldzuschreibung* für das Opfer evaluiert. Der Bereich Empathie setzt sich aus

den Items *Betroffenheit*, *Mitgefühl für das Opfer*, *Angst*, *Trauer*, *Entsetzen*, *Zorn* und der Bewertung *schrecklich* zusammen. Der Bereich Handlungskompetenz umfasst Items mit den Inhalten *helfen* und *eingreifen*.

Aufgrund der zahlreichen Tests und der damit verbundenen Alpha-Kumulierung wurde die konservative Möglichkeit der Alpha-Fehlerreduzierung nach Bonferroni durchgeführt, demnach muss das Signifikanzniveau ($p = .005$) auf $p = .001$ sinken, um eine Alpha-Inflation zu vermeiden. Die Auswirkungen der Adjustierung des Alpha-Niveaus werden in der Tabelle ausgewiesen (vgl. p_{kor}).

4.2.4.2. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Kontrollgruppe HS ohne medienpädagogische Intervention (N =12)

Tabelle 14: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Kontrollgruppe HS

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	22,75	25,08	.034	n.s.	n.s.
Glaubwürdigkeit	24,67	26,67	.008	.007	n.s.
Emotionalität	21,92	21,17	n.s.	n.s.	n.s.
Sachlichkeit	22,00	23,17	.000	n.s.	n.s.
Verständlichkeit	23,00	23,75	.009	n.s.	n.s.
Ursachen					
Schuld	11,17	10,04	n.s.	n.s.	n.s.
Betroffenheit	18,42	23,83	.044	.007	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	20,45	22,87	.002	.007	n.s.
Angst	17,75	18,75	.019	n.s.	n.s.
Trauer	20,33	22,75	.002	.025	n.s.
Entsetzen	19,75	24,42	n.s.	.020	n.s.
Zorn	18,50	20,58	n.s.	n.s.	n.s.
Schrecklichkeit	25,92	27,83	.032	.026	n.s.
Handlung					
eingreifen	14,17	13,92	.010	n.s.	n.s.
helfen	14,17	13,58	.022	n.s.	n.s.

Die Kontrollgruppe HS zeigt in der Berichtsbewertung nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten vor der Korrektur. Die Glaubwürdigkeit der Berichte ist gestiegen ($t = -3,317$; $p = .007$), der Mittelwert der ersten Untersuchung $MW1 = 24,67$ ist geringer als $MW2 = 26,67$. Die Korrelation dieser Werte ist hoch signifikant ($p = .008$). Nach der Bonferroni-Korrektur ist die Signifikanz des T-Tests ($p = .007$) nicht mehr gegeben.

Die Items *Interesse*, *Emotionalität*, *Sachlichkeit* und *Verständlichkeit* lassen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten erkennen. Die negativen Mittelwertsdifferenzen und höchstsignifikanten Korrelationen verweisen jedoch auf eine Steigerung in der zustimmenden Bewertung für die Bereiche *Interesse* ($t = 1,623$; $p = .034$), *Sachlichkeit* ($t = -1,606$; $p = .000$) und *Verständlichkeit* ($t = -1,028$; $p = .009$). Die Bewertung der *Emotionalität* der Berichte ($t = .561$) weist keine signifikante Korrelation ($r = .448$; $p = .144$) und kein signifikantes Ergebnis des T-Tests ($p = .586$) auf. Auch im Bereich der *Ursachenzuschreibung* sind keine signifikanten Ergebnisse zu beobachten. Die *Schuldzuschreibung* der Proband/inn/en weist keine Veränderung zwischen den Untersuchungszeitpunkten auf ($t = .751$). Im Bereich *Empathie* verweisen vor der Bonferroni-Korrektur signifikante negative Mittelwertsdifferenzen auf eine Steigerung der Zustimmung für *Betroffenheit* ($t = -3,303$; $p = .007$), *Mitgefühl* ($t = -3,279$; $p = .007$), *Trauer* ($t = -2,590$; $p = .025$) und *Entsetzen* über die Opferschicksale ($t = -2,727$; $p = .020$). Nach der Alphas-Korrektur sind auch hier keine Signifikanzen zu beobachten. Das Item *Entsetzen* ($t = -2,727$) weist keine signifikante Korrelation auf ($r = .168$; $p = .602$). Auch die Zustimmung für das Item *Schrecklichkeit* ($t = -2,579$; $p = .026$) für die beschriebenen Opferschicksale ist in der zweiten Untersuchungsphase vor der Alpha-Korrektur signifikant gestiegen, nach der Alpha-adjustierung muss die Signifikanz relativiert werden. Die Messung des Items *Angst* zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungszeitpunkten ($t = -1,373$; $p = .197$), auch das Item *Zorn* zeigt keine signifikanten Veränderungen ($t = -1,760$; $p = .106$). Die Items im Bereich *Handlungskompetenz* lassen keine signifikanten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten erkennen. Die Zustimmung „als Zeuge einzugreifen“ zeigt eine signifikante Korrelation ($MW1 = 14,17$; $MW2 = 13,92$; $p = .010$), der T-Test zeigt keine Signifikanz ($t = .405$; $p = .693$). Auch die Bereitschaft den Opfern zu helfen ($MW1 = 14,17$; $MW2 = 13,58$; $p = .022$) zeigt keine signifikanten Abweichungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten ($t = .819$; $p = .430$).

4.2.4.3. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Kontrollgruppe BS-Büro ohne medienpädagogische Intervention (N = 15)

Tabelle 15: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Kontrollgruppe BS - Büro

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	21,40	22,27	.001	n.s.	n.s.
Glaubwürdig	23,27	24,07	.000	n.s.	n.s.
Emotional	17,87	16,27	.000	n.s.	n.s.
Sachlich	20,53	22,00	.001	n.s.	n.s.
Verständlich	22,27	23,53	.024	n.s.	n.s.
Ursachen					
Schuld	10,33	11,20	.005	n.s.	n.s.
Betroffenheit	16,67	20,13	.001	.004	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	18,63	20,45	.000	.025	n.s.
Angst	14,07	14,67	.005	n.s.	n.s.
Trauer	17,87	20,67	.001	.041	n.s.
Entsetzen	18,07	21,13	.001	.041	n.s.
Zorn	19,80	19,33	.004	n.s.	n.s.
Schrecklichkeit	23,33	26,47	n.s.	.003	n.s.
Handlung					
eingreifen	14,27	14,13	.000	n.s.	n.s.
helfen	9,53	10,67	.001	n.s.	n.s.

Die Vergleichsgruppe Büro ohne medienpädagogische Intervention weist in den Bereichen *Berichtsbewertung* und *Ursachenzuschreibung* keine signifikanten Veränderungen im Vergleich der Mittelwerte auf. Die Korrelationen sind mit Ausnahme des Items *schrecklich* hoch oder höchstsignifikant. Für die Signifikanz der Zusammenhänge werden die folgenden Ergebnisse der Items ausgewiesen: *Interesse* ($t = -1,006$; $p = .001$), *Glaubwürdigkeit* ($t = -.800$; $p = .000$), *Emotionalität* ($t = 1,600$; $p = .000$), *Sachlichkeit* ($t = -1,467$; $p = .001$) und *Verständlichkeit* ($t = 1,267$; $p = .024$).

Die Differenzen der Mittelwerte im T-Test zwischen den Untersuchungszeitpunkten weisen hier keine signifikanten Abweichungen auf. Auch das Item *Schuldzuweisung* ($t = -.733$; $p = .005$) weist keine signifikante Veränderung auf. Im Bereich *Empathie* zeigen die Items *Angst* ($t = -.600$; $p = .005$) und *Zorn* ($t = .483$; $p = .004$) keine signifikanten Abweichungen der Mittelwerte zwischen den Untersuchungszeitpunkten. Die übrigen Items dieses Bereichs zeigen hoch signifikante Korrelationen und signifikante Steigerungen der Zustimmung zwischen den Untersuchungszeitpunkten vor der Alphasanpassung. Nach der Alphasanpassung werden keine Signifikanzen zwischen den Untersuchungszeitpunkten ausgewiesen. Die *Betroffenheit* durch die beschriebenen Opferdarstellungen ($t = -3,452$; $p = .004$), das *Mitgefühl* für die Opfer ($t = -1,827$; $p = .025$), die Items *Traurigkeit* ($t = -2,800$; $p = .041$), *Entsetzen* ($t = -3,067$; $p = .041$), *Schrecklichkeit* ($t = -3,506$; $p = .003$) weisen vor der Alphasanpassung signifikante Steigerungen der Zustimmung auf, die nach der Korrektur relativiert werden muss. Bei dem Item *Schrecklichkeit* zeigt eine nicht signifikante Korrelation ($r = .384$; $p = .157$), dass auf eine Interpretation des Zusammenhangs verzichtet werden muss. Im Bereich *Handlungskompetenz* weisen die Items „als Zeuge eingreifen“ ($r = .908$; $p = .000$), „den Opfern helfen“ ($r = .748$; $p = .001$) höchstsignifikante Korrelationen auf, es zeigen sich aber keine signifikanten Differenzen in den Mittelwerten zwischen den Messzeitpunkten.

4.2.4.4. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Interventionsgruppe HS mit medienpädagogischer Intervention (N = 61)

Die Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens weisen in dieser Gruppe der Stichprobe, die an einer medienpädagogischen Intervention teilgenommen hat, deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungszeitpunkten auf.

Tabelle 16: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe HS

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	21,40	16,44	.041	.000	sig
Glaubwürdigkeit	23,75	23,18	n.s.	n.s.	n.s.
Emotionalität	20,02	25,74	n.s.	.000	sig
Sachlichkeit	19,70	10,56	n.s.	.000	sig
Verständlichkeit	22,28	24,21	n.s.	.005	n.s.
Ursachen					
Schuld	9,76	9,20	n.s.	n.s.	n.s.
Betroffenheit	18,08	16,77	.077	n.s.	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	19,43	15,61	n.s.	.000	sig
Angst	14,84	8,95	n.s.	.000	sig
Trauer	18,75	15,39	n.s.	.004	n.s.
Entsetzen	18,64	15,26	n.s.	.000	sig
Zorn	19,80	14,67	n.s.	.000	sig
Schrecklichkeit	25,10	23,79	n.s.	n.s.	n.s.
Handlung					
eingreifen	14,69	16,23	n.s.	.005	n.s.
helfen	11,33	12,92	n.s.	.006	n.s.

Die Korrelationen der Items im Bereich *Berichtsbewertung* weisen mit Ausnahme des Items *Interesse* (MW1 = 21,40; MW2 = 16,44; $p = .041$) keine Signifikanzen auf. Die Differenzen der Mittelwerte zwischen den Untersuchungszeitpunkten sind mit Ausnahme des Items *Glaubwürdigkeit* ($t = .764$; $p = .448$) vor der Alphakorrektur höchstsignifikant. Die Zustimmung für das Item *Emotionalität* ist höchstsignifikant gestiegen ($t = -8,802$; $p = .000$) und somit auch nach der Alphaanpassung signifikant. Die Proband/inn/en bewerten die *Emotionalität* der Berichterstattung in der zweiten Untersuchungsphase mit größerer Zustimmung. Die Bewertung der *Sachlichkeit* der journalistischen Berichterstattung ist beim zweiten Messzeitpunkt höchstsignifikant gesunken ($t = 14,636$; $p = .000$), dies ist auch nach der konservativen Bonferronikorrektur so zu interpretieren. Auch das Interesse an der Berichterstattung ist im zweiten Untersuchungsabschnitt nach der

Korrektur höchstsignifikant gesunken ($t = 5,360$; $p = .000$). Das Item *Verständlichkeit* der Berichterstattung wurde beim zweiten Untersuchungszeitpunkt höher bewertet ($t = -2,933$; $p = .005$), die Signifikanz muss nach der Alphanivellierung jedoch zurückgewiesen werden. Im Bereich der *Ursachenzuschreibung* weisen die Items *Schuldzuschreibung* für die Opfer ($r = -.028$; $t = 2,634$; $p = .011$) und „*kann jedem passieren*“ ($r = -.038$; $t = 3,518$; $p = .001$) vor der Korrektur höchstsignifikante Veränderungen im Sinne einer Verringerung der Zustimmung zwischen den Untersuchungszeitpunkten auf. Die Signifikanz des Items *Schuldzuschreibung* für die Opfer muss nach der Alphakorrektur abgewiesen werden. Die Korrelationen weisen auf einen gegenläufigen Zusammenhang hin, sind aber nicht signifikant. Die Items *Betroffenheit* durch journalistische Opferdarstellungen ($MW1 = 18,08$; $MW2 = 16,77$; $p = .077$) und *Schrecklichkeit* ($MW1 = 25,10$; $MW2 = 23,79$; $p = .595$) weisen im Bereich Empathie keine signifikanten Korrelationen und Unterschiede der Mittelwerte zwischen den Messzeitpunkten aus. Die Zustimmung für die Wertung der Items *Mitgefühl* ($t = 5,019$; $p = .000$), *Angst* ($t = 7,338$; $p = .000$), *Trauer* ($t = 2,966$; $p = .004$), *Entsetzen* ($t = 3,716$; $p = .000$) und *Zorn* ($t = 5,044$; $p = .000$) sind in der zweiten Untersuchungsphase höchstsignifikant gesunken und können auch nach der Alphakorrektur angenommen werden. Im Bereich der *Handlungskompetenz* weisen die Items „*als Zeuge eingreifen*“ ($t = -2,935$; $p = .005$) und „*den Opfern helfen*“ ($t = -2,829$; $p = .006$) eine hochsignifikante Steigerung der Zustimmung in der zweiten Untersuchungsphase vor der Alphakorrektur auf, die Korrelationen sind nicht signifikant. Nach der Alphaanpassung müssen diese Signifikanzen relativiert werden.

4.2.4.5. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Interventionsgruppe BS-Friseur mit medienpädagogischer Intervention (N = 56)

Tabelle 17: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe BS - Friseur

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	20,89	17,34	.032	.000	sig
Glaubwürdigkeit	23,55	22,59	n.s.	n.s.	n.s.
Emotionalität	20,02	26,36	n.s.	.000	sig
Sachlichkeit	20,38	11,05	n.s.	.000	sig
Verständlichkeit	22,54	25,34	n.s.	.000	sig
Ursachen					
Schuld	9,59	7,36	n.s.	.000	n.s.
Betroffenheit	18,41	17,64	n.s.	n.s.	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	20,34	16,01	n.s.	.000	sig
Angst	14,98	8,20	n.s.	.000	sig
Trauer	19,88	16,75	n.s.	.001	sig
Entsetzen	20,70	15,98	n.s.	.000	sig
Zorn	20,79	15,88	n.s.	.000	sig
Schrecklichkeit	25,38	23,23	n.s.	.000	sig
Handlung					
eingreifen	15,12	16,55	.008	.002	n.s.
helfen	10,18	12,93	.035	.000	sig

Im Bereich der Berichtsbewertung sind in dieser Gruppe keine signifikanten Veränderungen für die *Glaubwürdigkeit* der Berichterstattung zu erkennen, auch die Korrelation ist nicht signifikant ($r = .122$; $p = .369$). Die übrigen Items in diesem Bereich weisen beim zweiten Messzeitpunkt in der Zustimmung höchstsignifikant geringere Werte auf, welche auch nach der Alphas-Korrektur bestehen bleiben. Das Item *Interesse* weist eine Signifikanz der Korrelation aus ($r = .288$; $p = .032$) und eine höchstsignifikante Differenz der Mittelwerte ($t = 4,849$; $p = .000$) im T-Test. Die Items *Emotionalität* der Berichterstattung ($t = -9,088$; $p = .000$), *Sachlichkeit*

der Berichterstattung ($t = 12,876$; $p = .000$), *Verständlichkeit* ($t = -4,172$; $p = .000$) weisen höchstsignifikante Differenzen der Mittelwerte im T-Test auf, die Korrelationen sind nicht signifikant. Die *Emotionalität* der Berichterstattung und die *Verständlichkeit* werden in der zweiten Untersuchungsphase höher bewertet, die *Sachlichkeit* der Berichterstattung wird niedriger bewertet. Im Bereich der *Ursachenzuschreibung* weist das Item *Schuldzuschreibung* an die Opfer ($t = 6,043$; $p = .000$) eine höchstsignifikante Verminderung der Zustimmung beim zweiten Untersuchungszeitpunkt auf, welche auch nach der Alphanivellierung entspricht. Die Items „*kann jedem passieren*“ und „*Opfer hätte die Situation vermeiden können*“ weisen keine signifikanten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten auf, auch die Korrelationen sind nicht signifikant. Im Bereich *Empathie* lässt das Item *Betroffenheit* ($t = .835$; $p = .407$) keine signifikanten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten erkennen. Die übrigen Items in diesem Bereich zeigen positive Mittelwertdifferenzen mit höchster Signifikanz, die auch nach der Alphaschöpfung ausgewiesen wird. Die Zustimmung ist bei allen Items gesunken, *Mitgefühl* für die Opfer ($t = 6,046$; $p = .000$), *Angst* ($t = 10,229$; $p = .000$), *Trauer* ($t = 3,626$; $p = .001$), *Entsetzen* ($t = 4,990$; $p = .000$), *Zorn* ($t = 4,866$; $p = .000$), *Schrecklichkeit* ($t = 3,849$; $p = .000$). Die Korrelationen dieser Items sind nicht signifikant. Im Bereich der Handlungskompetenz zeigen die Korrelationen der Items „*als Zeuge eingreifen*“ ($r = .353$; $p = .008$) und „*den Opfern helfen*“ ($r = .283$; $p = .035$) signifikante Zusammenhänge. Die Mittelwerte weisen signifikante Steigerungen in der Zustimmung zwischen den Messzeitpunkten auf, „*als Zeuge eingreifen*“ ($t = -3,259$; $p = .002$), „*den Opfern helfen*“ ($t = -5,421$; $p = .000$). Das Item „*als Zeuge eingreifen*“ weist nach der Alphaschöpfung keine Signifikanz auf.

4.2.4.6. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Interventionsgruppe BS-Büro mit medienpädagogischer Intervention (N = 98)

Auch bei der Interventionsgruppe BS-Büro weisen die Berechnungen auf deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungszeitpunkten hin. Die folgende Tabelle 15 verdeutlicht die signifikanten Bereiche.

Tabelle 18: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe BS - Büro

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	18,04	15,88	.000	.000	sig
Glaubwürdigkeit	20,05	21,67	.000	.003	n.s.
Emotionalität	16,77	25,22	.021	.000	sig
Sachlichkeit	19,10	10,16	.027	.000	sig
Verständlichkeit	21,21	24,98	.028	.000	sig
Ursachen					
Schuld	10,10	8,02	.000	.000	sig
Betroffenheit	16,29	15,76	.000	n.s.	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	17,27	14,01	.000	.001	sig
Angst	12,86	7,84	.000	.000	sig
Trauer	16,47	13,27	.000	.000	sig
Entsetzen	17,21	14,26	.000	.000	sig
Zorn	18,28	13,41	.000	.000	sig
Schrecklichkeit	21,96	21,24	.000	n.s.	n.s.
Handlung					
eingreifen	13,70	15,55	.000	.000	sig
helfen	7,88	10,79	.000	.000	sig

Die Auswertung der Items für die Elemente des Rezeptionsverhaltens weisen in dieser Gruppe für alle Korrelationen Signifikanzen aus. Mit Ausnahme der Items *Betroffenheit* und *Schrecklichkeit* weisen alle Differenzen der Mittelwerte zwischen den Untersuchungszeitpunkten vor der Alphakorrektur hochsignifikante Veränderungen auf. Das Item *Glaubwürdigkeit* ($t = -3,102$; $p = .003$) weist nach der Alphakorrektur keine Signifikanz auf. Im Bereich der *Berichtsbewertung* zeigt die Mittelwertdifferenz zwischen den Untersuchungszeitpunkten zu dem Item *Interesse* ($t = 3,833$; $p = .000$) eine höchstsignifikante Verringerung der Zustimmung, auch die Korrelation zeigt einen höchstsignifikanten Zusammenhang ($r = .427$; $p = .000$). Die Bewertung der Berichterstattung zu den Items *Emotio-*

nalität ($t = -15,309$; $p = .000$), *Verständlichkeit* ($t = -6,676$; $p = .000$) sind höchstsignifikant gestiegen. Das Item *Sachlichkeit* der Berichterstattung ($t = 8,939$; $p = .000$) wurde in der zweiten Untersuchung höchstsignifikant geringer eingestuft. Im Bereich der Ursachenzuschreibung weisen die Items „*kann jedem passieren*“ ($r = .499$; $p = .000$), *Schuldzuweisung* an die Opfer ($r = .463$; $p = .000$), „*Opfer hätten die Situation vermeiden können*“ ($r = .461$; $p = .000$) bei den Korrelationen höchste Signifikanzen auf. Die Items im Bereich der *Empathie* weisen bei dieser Gruppe mit Ausnahme der Items *Betroffenheit* ($t = 1,023$; $p = .309$) und *Schrecklichkeit* ($t = 1,572$; $p = .119$) höchstsignifikante Veränderungen in der Zustimmung der Bewertung auf. Die Items des Rezeptionsbereichs *Empathie*: *Mitgefühl* für die Opfer ($t = 7,170$; $p = .000$), *Angst* ($t = 11,701$; $p = .000$), *Trauer* ($t = 6,075$, $p = .000$), *Entsetzen* ($t = 5,540$; $p = .000$) und *Zorn* ($t = 9,002$; $p = .000$) weisen in der zweiten Untersuchungsphase eine höchstsignifikante Verringerung der Zustimmung auf. Die Items des Elements *Handlungskompetenz* weisen höchstsignifikante Steigerungen der Zustimmung auf, „*als Zeuge eingreifen*“ ($t = -6,831$; $p = .000$) und „*den Opfern helfen*“ ($t = -8,619$; $p = .000$).

4.2.4.7. Korrelation und Mittelwertvergleiche der Elemente des Rezeptionsverhaltens bei der Interventionsgruppe Student mit medienpädagogischer Intervention (N = 9)

Die folgende Tabelle 16 weist die Unterschiede der Interventionsgruppe Student aus. Diese Gruppe ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht repräsentativ. Die meisten Items weisen auch nicht auf signifikante Unterschiede hin, dennoch verdeutlichen die signifikanten Veränderungen der Werte für die Bewertung der Berichte zu *Sachlichkeit* und *Emotionalität* der Berichterstattung, dass nach der medienpädagogischen Intervention die Texte stärker emotionalisierend bewertet werden.

Tabelle 19: Elemente des Rezeptionsverhaltens bei Interventionsgruppe Student

Bericht	MW_US1	MW_US2	Korr_p	T-Test	p_korr
Interesse	14,22	12,56	n.s.	n.s.	n.s.
Glaubwürdigkeit	23,22	22,44	n.s.	n.s.	n.s.
Emotionalität	20,56	25,11	n.s.	.004	n.s.
Sachlichkeit	15,22	8,67	n.s.	.002	n.s.
Verständlichkeit	24,56	24,56	n.s.	n.s.	n.s.
Ursachen					
Schuld	6,78	7,61	n.s.	n.s.	n.s.
Betroffenheit	20,78	19,56	n.s.	n.s.	n.s.
Empathie					
Mitgefühl	17,22	14,01	n.s.	n.s.	n.s.
Angst	11,22	6,78	n.s.	.046	n.s.
Trauer	16,22	14,56	n.s.	n.s.	n.s.
Entsetzen	17,00	13,89	n.s.	n.s.	n.s.
Zorn	16,67	12,33	n.s.	n.s.	n.s.
Schrecklichkeit	25,00	24,67	n.s.	n.s.	n.s.
Handlung					
eingreifen	16,33	16,67	n.s.	n.s.	n.s.
helfen	16,33	16,22	n.s.	n.s.	n.s.

Die Korrelationen der Elemente des Rezeptionsverhaltens in den Bereichen weisen keine Signifikanzen auf. Die Items der Berichtsbewertung weisen bei der Einschätzung der *Emotionalität* ($t = -4,070$; $p = .004$) und *Sachlichkeit* ($t = 4,698$; $p = .002$) hochsignifikante Veränderungen auf. Die übrigen Elemente der Berichtsbewertung weisen keine Signifikanzen bei den Mittelwertdifferenzen im T-Test aus. Im Bereich der Empathie weist das Item *Angst* ($t = 2,365$; $p = .046$) eine signifikante Veränderung zwischen den Untersuchungszeitpunkten vor der Alpha-korrektur auf, die Mittelwerte sind in der zweiten Untersuchungsphase gesunken. Die übrigen Items weisen keine signifikante Veränderung zwischen den Messzeitpunkten auf.

4.2.5. Evaluation signifikanter Unterschiede in der Attribuierung vor und nach der medienpädagogischen Intervention bei der Gruppe der Hauptschüler/innen

4.2.5.1. Interpretation der ASF-KJ – Werte

Für die Interpretation des ASF – KJ nach Stiensmeier-Pelster et al (1994) wurden die T-Werte der Normtabellen herangezogen, weil diese dazu verhelfen, einen individuellen Testwert relativ zur Vergleichsgruppe einzuordnen. Auch für einen eventuell interessierenden Vergleich mit anderen Testverfahren liefert dieser standardisierte Wert einen entsprechenden Vergleich. Um Messfehler zu berücksichtigen, wurden auch die Breiten der T - Wertebänder bei der Interpretation betrachtet. Die T - Wertebänder lassen nach Stienmeier-Pelster mit einer Sicherheit von 90% darauf schließen, dass der wahre T - Wert innerhalb des Intervalls liegt. Testwerte wären somit zwischen zwei Messzeitpunkten als signifikant verschieden anzusehen, wenn die Intervalle für die wahren Werte nicht überlappen. Die Variabilität der Testwerte ist bei einer Berücksichtigung der T-Wertebänder in der Proband/inn/engruppe kaum gegeben. Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass die Werte der Proband/inn/en in den ersten Untersuchungen durchschnittliche Ergebnisse zeigen und keine Veränderungen in Richtung einer Depression aufscheinen, aufgrund der medienpädagogischen Intervention ist keine entsprechende Veränderung zu erwarten. Eine kurzfristige Intervention kann nicht zu einer extremen Verzerrung der psychologischen Disposition Attribution und somit zu Auffälligkeiten führen, die einem Krankheitsbild entsprechen würden. Mit der durchgeführten Intervention wird nicht der Anspruch auf eine therapeutische Veränderung erhoben, es soll lediglich eine Veränderung in der dimensional Einordnung von Ursachen zu bemerken sein. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass eine systematische Veränderung, auch wenn sie innerhalb der Intervalle liegt, aber bei der Berechnung des T-Tests signifikant auffällt, durch den Einfluss der medienpädagogischen Intervention bedingt ist und im Hinblick auf diese zu interpretieren ist. „Die Items weisen in der Dimension Internalität sowohl bei positiven wie auch bei negativen Situationen vergleichsweise geringe ... wenn auch ausreichende Trennschärfen (.25 -.30) auf. Demgegenüber ergeben sich für die Dimensionen Stabilität und Globalität bei positiven ebenso wie auch bei negativen Situationen zufriedenstellende bis sehr gute Kennwerte (.35 -.55).“ (Stiensmeier, S.22f) Die mangelnde Trennschärfe der Items ist auch bei der Interpretation zu

berücksichtigen. „Es liegen, die Itemmittelwerte für die positiven Situationen in der Regel in der oberen Hälfte, zu einem großen Teil im oberen Drittel der Werteskala. Die niedrigsten Itemmittelwerte finden sich auf der Globalitätsdimension, während sich auf der Internalitätsdimension die höchsten Itemmittelwerte finden. Bei negativen Situationen liegen die Itemmittelwerte insgesamt etwas niedriger,...Wie bei den positiven Situationen liegen auch bei den negativen Situationen die Mittelwerte für die Internalitätsdimension im Durchschnitt über denen der Stabilitätsdimension, die wiederum über denen der Globalitätsdimension liegen“ (Stiensmeier-Pelster, S.21f).

Die von Stiensmeier (a.a.O.) in zwei Untersuchungen beobachtete Verteilung der Werte kann bei dieser Proband/inn/engruppe nicht äquivalent festgestellt werden. Die Werte der Kontrollgruppe unterscheiden sich bereits bei der ersten Untersuchung von den publizierten Verteilungen der Dimensionen *Stabilität* und *Globalität*, dies könnte auf die geringe Stichprobengröße ($N = 12$) zurückzuführen sein. Auch die Werte der Interventionsgruppe weisen bei diesen Dimensionen andere Verteilungen auf. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass die Durchführung der Untersuchung in einem spezifischen Schultyp, wie sie Ziel dieser Forschungsarbeit ist, eine Veränderung in der Wertigkeit der Dimensionen aufweist. Die Untersuchungen von Stiensmeier (a.a.O.) wurden in dieser Altersgruppe an unterschiedlichen Schultypen durchgeführt. Die hier vorliegenden Ergebnisse weisen keine geradlinige Reihenfolge der Dimensionen auf, jedoch ist auch hier die Dimension der *Internalität* bei positiven Ereignissen in der ersten Untersuchung von den Proband/inn/en höher eingestuft worden als bei negativen Ereignissen.

Die innere Konsistenz des Tests wurde von Stiensmeier (a.a.O.) in Abhängigkeit von Geschlecht, Klassenstufe und Schulform nach Effekten untersucht. Die Reliabilitätskennwerte für die einzelnen Attributionsdimensionen weisen für den Schultyp Hauptschule eine ähnliche Verteilung auf, wie sie auch in dieser Untersuchung bestätigt werden können. Es kann somit ein Effekt der Schulform bei den Attributionsdimensionen angenommen werden. Stiensmeier (a.a.O.) konnte keine systematischen Unterschiede zwischen den Schultypen feststellen und unterließ somit die Interpretation. Interessant scheinen die Werte Stiensmeiers (a.a.O.) im Vergleich mit der Proband/innengruppe dieser Untersuchung. Auch in der Stichprobe dieser Untersuchung weisen die Dimensionen *Stabilität* und *Globalität* höhere Werte als die Dimension *Internalität*

auf. Es ist daraus zu schließen, dass die Hauptschüler/innen in ihren Urteilen über interne Ursachen, der zeitlichen Stabilität und der Verallgemeinerung auf andere Ereignisse stärkere Bedeutung zumessen.

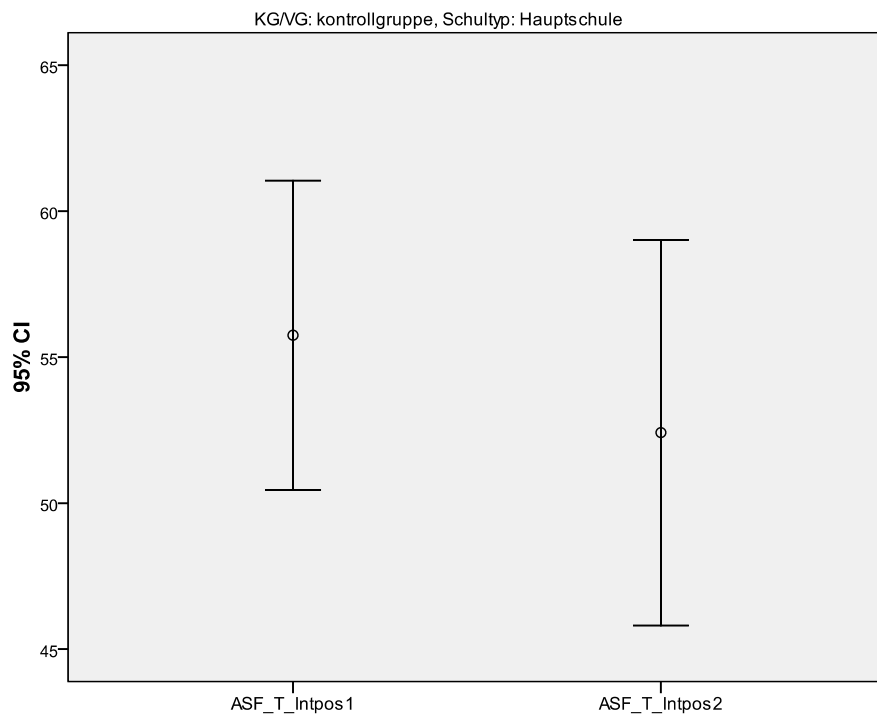
4.2.5.2. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Kontrollgruppe HS ohne medienpädagogische Intervention (N = 12)

Die Werte der Kontrollgruppe zeigen bei der Berechnung in allen Dimensionen signifikante Korrelationen. Der T-Test für abhängige Stichproben weist auf eine signifikante Veränderung zwischen den Messzeitpunkten auf der Dimension *Internalität* positiver Ereignisse ($p = .022$) vor der Alphakorrektur hin. Der Mittelwert der zweiten Untersuchung ist geringer, somit werden interne Ursachen bei positiven Ereignissen in dieser Untersuchung von den Proband/inn/en der Kontrollgruppe ohne medienpädagogische Intervention geringer in ihrer Bedeutung eingeschätzt, die Signifikanz muss nach der Bonferroni-Korrektur relativiert werden.

Tabelle 20: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 bei Kontrollgruppe HS

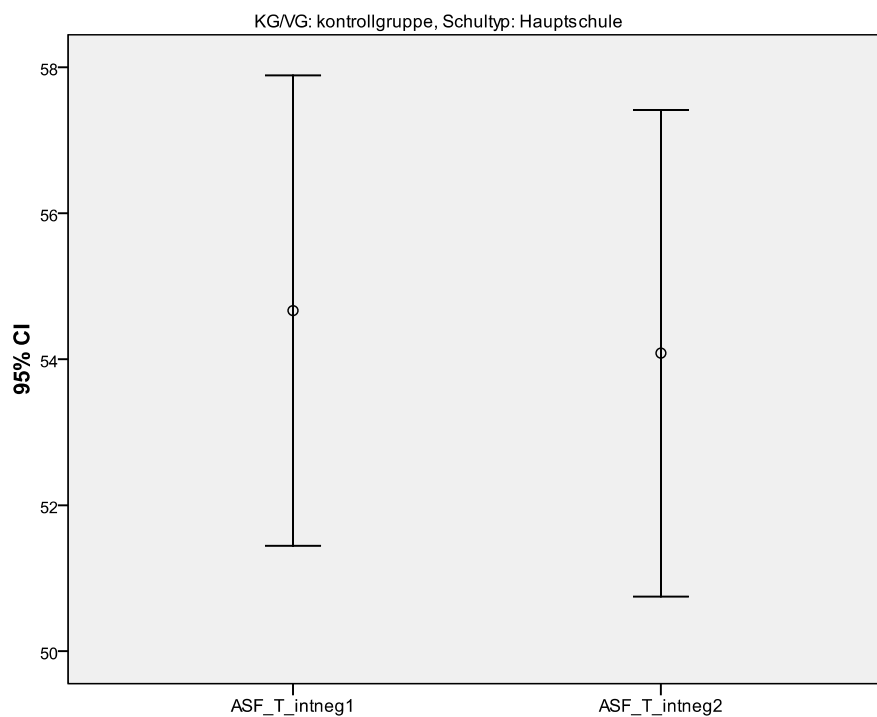
ASF-Skala	MW_US1	MW_US2	r_p	T-Test_p	p_Korr
Internal pos	55,75	52,42	.000	.022	n.s.
Stabil pos	57,33	57,42	.000	.881	n.s.
Global pos	64,33	63,67	.000	.532	n.s.
Internal neg	54,67	54,08	.000	.461	n.s.
Stabil neg	51,25	51,28	.000	.997	n.s.
Global neg	57,25	55,92	.000	.184	n.s.

**Abbildung 17: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung positiver Ereignisse
Kontrollgruppe HS**



Die Ursachen für die *Stabilität* und *Globalität* positiver Ereignisse und die Werte der negativen Ereignisse weisen keine signifikante Veränderung auf.

**Abbildung 18: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung negativer Ereignisse
Kontrollgruppe HS**



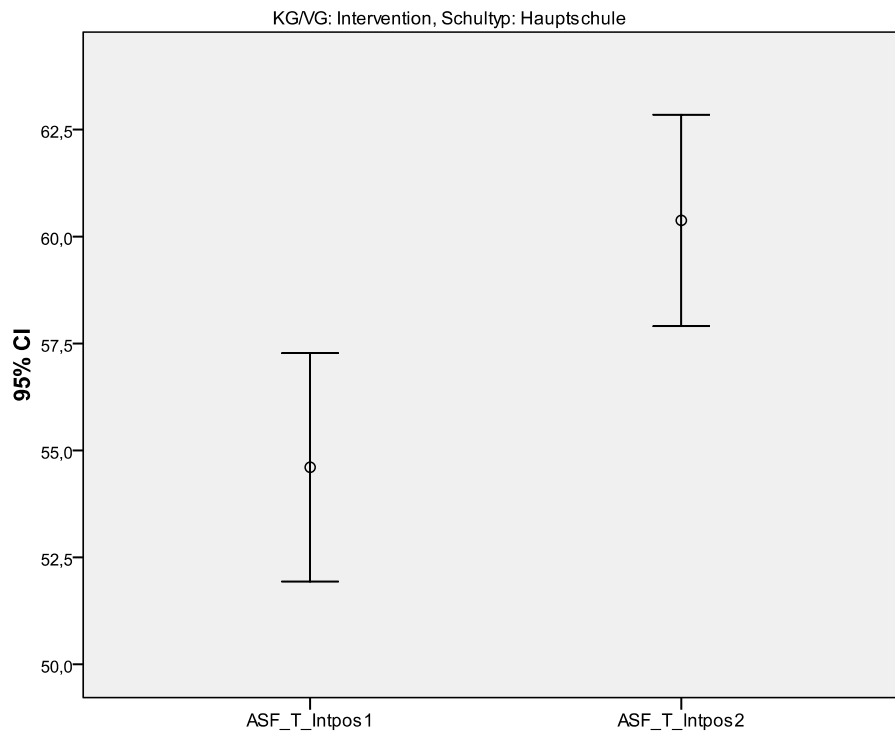
4.2.5.3. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Interventionsgruppe HS mit medienpädagogischer Intervention (N = 61)

Tabelle 21: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 bei Interventionsgruppe HS

ASF-Skala	MW_US1	MW_US2	r_p	T-Test_p	p_Korr
Internal pos	54,61	60,38	.000	.000	sig
Stabil pos	51,66	55,15	.000	.000	sig
Global pos	51,90	56,77	.000	.000	sig
Internal neg	49,74	57,85	.000	.000	sig
Stabil neg	49,46	53,49	.000	.000	sig
Global neg	49,39	55,18	.000	.000	sig

Die Berechnungen im T-Test für abhängige Stichproben weisen für die Interventionsgruppe in allen Dimensionen höchstsignifikante Veränderungen auf, die auch nach einer Alphakorrektur signifikant sind. Die Dimension der *Internalität* bei positiven Ereignissen ist in der ersten Untersuchung sowie auch bei der zweiten Untersuchung höher als alle anderen Mittelwerte der einzelnen Dimensionen (MW1 = 54,61; MW2 = 60,38; $p = .000$). Auch die Differenz der Mittelwerte ist zwischen den Messzeitpunkten höchstsignifikant gestiegen ($t = -5,915$; $p = .000$).

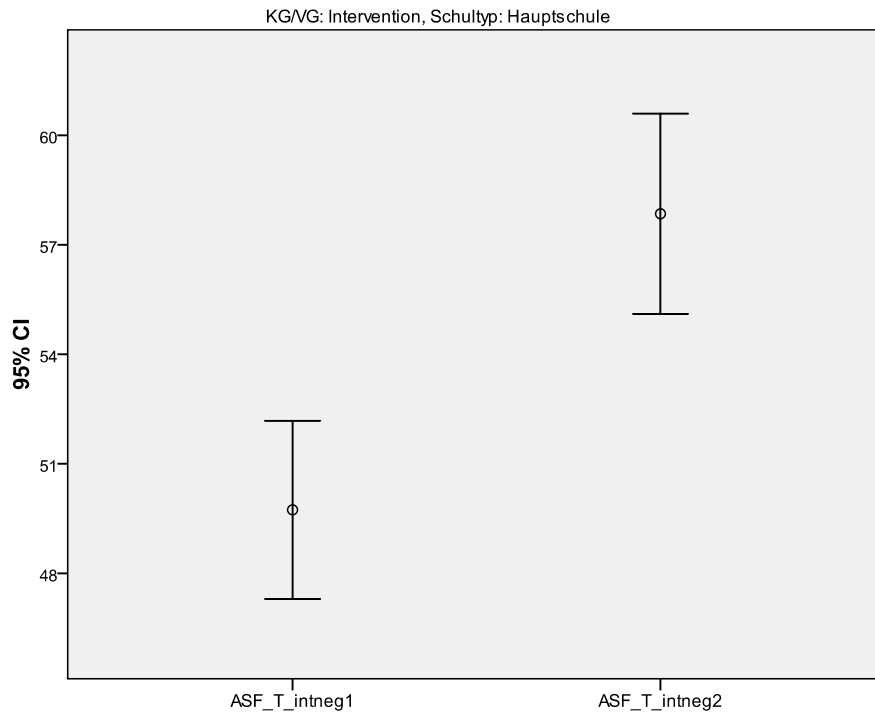
Abbildung 19: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung positiver Ereignisse Interventionsgruppe HS



Die mangelnde Trennschärfe der Items für die Dimension *Internalität* sowohl bei positiven wie auch negativen Situationen kann in diesem Ergebnis bestätigt werden, denn die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Ereignissen ist in den Ergebnissen der Kausalkognition nicht gegeben. Beide Situationsmöglichkeiten werden verstärkt internal attribuiert. Im Vergleich zur Kontrollgruppe weist die Bewertung der Dimension *Internalität* Unterschiede auf. Die Werte dieser Dimension sind bei der Kontrollgruppe in der zweiten Untersuchung gesunken, in der Proband/inn/engruppe mit Intervention wird in der zweiten Untersuchungsphase der höchste Mittelwert aller Dimensionen erreicht. Auch die Mittelwerte für die Dimensionen *Stabilität* und *Globalität* positiver Ereignisse sind höchstsignifikant gestiegen. Die höchstsignifikanten Korrelationen lassen auf eine systematische Verschiebung der Werte schließen. Auch die Mittelwerte in den Dimensionen für negative Ereignisse sind gestiegen, die Veränderungen sind in den Berechnungen der T-Tests ebenfalls höchstsignifikant. Die Mittelwerte dieser Dimensionen haben sich in der ersten Untersuchung nur in den Dezimalstellen unterschieden, die Werte der zweiten Untersuchung zeigen größere Unterschiede. Der Mittelwert der Dimension *Internalität* ist auch bei negativen Ereignissen in der Interventionsgruppe höher als die Mittelwerte der Dimensionen *Stabilität* und

Globalität. Die Werte für die Dimension *Stabilität* sind in der Interventionsgruppe und in der Kontrollgruppe geringer als die Werte der Dimension *Globalität*.

Abbildung 20: Fehlerbalkendiagramm zu internaler Attribuierung negativer Ereignisse Interventionsgruppe HS



Hauptschüler/innen, die eine medienpädagogische Intervention zwischen den Untersuchungszeitpunkten erhielten, weisen wesentlich mehr signifikante Veränderungen in ihrem Antwortverhalten für die Dimensionen der Attribution auf als Hauptschüler/innen der Kontrollgruppe. Die steigenden Mittelwerte der Dimension *Internalität* negativer Ereignisse lassen darauf schließen, dass Ursachen verstärkt internal attribuiert werden, unabhängig von der Einschätzung der Güte für das Ereignis. Die Veränderung der einzelnen T-Werte ist nicht derart massiv, dass die T - Wertebänder der ersten und zweiten Untersuchung nicht mehr überlappen. Es kann somit nur eine Tendenz der Attribuierung interpretiert werden. Die Veränderung der Ursachensuche weist somit nicht auf eine Auffälligkeit in depressive Richtung hin. Wenn positive und negative Ereignisse stärker internal attribuiert werden, lässt dies darauf schließen, dass Personen Misserfolge anspornend erleben und ihre Kausalsuche darauf konzentrieren, in Zukunft solche Situationen zu bewältigen oder zu vermeiden. Die Kausalsuche bei positiven sowie auch negativen Ereignissen ist in der Testung der zweiten Untersuchung einer inter-

nen Dimension zuzuordnen. Eine qualitative Auswertung soll im Folgenden (vgl. 4.3.4.) über die Ursachenerklärungen im Einzelfall Auskunft geben.

4.2.6. Evaluation signifikanter Unterschiede in der Attribuierung vor und nach der medienpädagogischen Intervention bei der Gruppe der Berufsschüler/innen und Student/inn/en

Für die Testung des bevorzugten Attribuierungsstils wurde bei den Berufsschüler/innen und Student/innen der FKK-Test nach Krampen (1991) verwendet. Die Items des Fragebogens wurden nach der Vorgabe des Messinstruments zu Skalen gebündelt. Vier Primärskalen messen differenziert die Einschätzung generalisierter Kontroll- und Kompetenzüberzeugung. Zwei Primärskalen messen nach Krampen „Indikatoren selbstbezogener Kognitionen“ (Krampen 1991, S.20), welche bei der Kausalsuche für Ereignisse Selbstkontrolle und Internalität darstellen. Zwei weitere Primärskalen messen die Einschätzung externer Einflüsse für Ereignisse mit Hilfe der Skalen „powerful others“ (a.a.O.) und „chance“ (a.a.O.), welche Indikatoren für „sozialbedingte und fatalistische“ (a.a.O.) Externalität messen. Die Primärskalen werden zu Sekundärskalen für Internalität und Externalität zusammengefasst, welche noch „hinreichende Differenzierungsreliabilität“ (a.a.O.) aufweisen. Eine Differenzskala weist die Unterschiede der Sekundärskalen aus. Die Interpretation dieser Skala ist nicht zulässig, da die Kontrollüberzeugung hier nur eindimensional gemessen wird und die Indikatoren des Konstrukts lediglich „global“ und „bipolar“ (a.a.O.) ausgewertet werden.

In den Tabellen nach Krampen (1991) werden die Primärskalen für Selbstkontrolle (PS-SK), Internalität (PS-I), soziale Externalität (PS-P) und fatalistische Externalität (PS-C) ausgewiesen. Die Sekundärskala für „generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (S-SKI) und die Sekundärskala für „generalisierte Externalität“ (S-PC) scheinen in der Tabelle ebenso auf wie die tertiäre Differenzskala (Diff-IE). Für alle Skalen werden die Mittelwerte der ersten Untersuchungsphase (MW_US1) sowie die Mittelwerte der zweiten Untersuchungsphase (MW_US2), die Standardabweichungen der Untersuchung 1 (s_US1) und der Untersuchung 2 (s_US2), Signifikanz der Korrelation (r_p), des T-Tests für abhängige Stichproben (t_p) und die Signifikanz nach der Bonferronikorrektur ($p_{\text{korr}} = .002$).

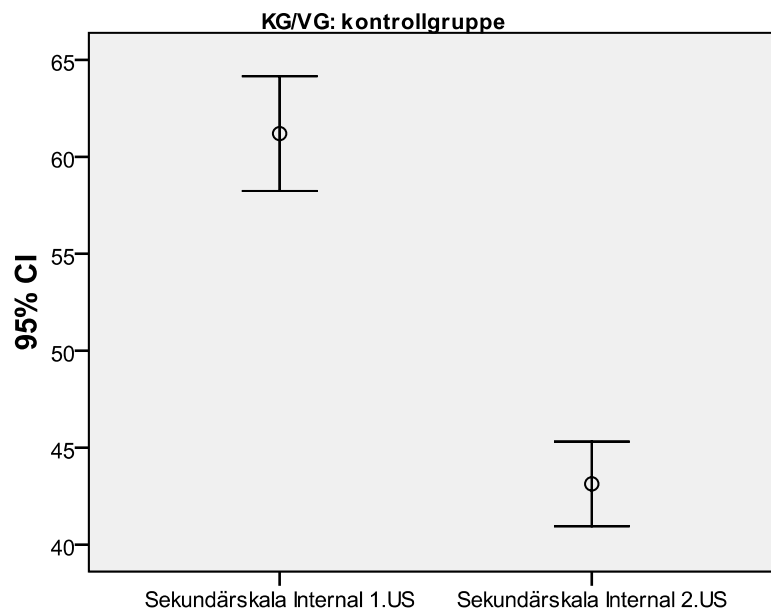
4.2.6.1. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Kontrollgruppe BS-Büro ohne medienpädagogischer Intervention (N = 15)

Tabelle 22: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Kontrollgruppe BS - Büro

FKK-Skala	MW_US1	s_US1	MW_US2	s_US2	r_p	t_p	p_korr
PS-SK	30,87	3,777	21,07	3,081	n.s.	.000	sig
PS-I	30,33	5,341	22,07	3,845	n.s.	.000	sig
PS-P	30,00	5,464	22,53	4,794	n.s.	.002	n.s.
PS-C	30,47	4,734	27,53	3,441	n.s.	.041	n.s.
S-SKI	61,20	5,348	43,13	3,944	n.s.	.000	sig
S-PC	60,47	7,954	50,07	6,628	n.s.	.002	n.s.
Diff-IE	.73	10,306	-6,93	8,523	n.s.	.045	n.s.

Alle FKK-Skalen weisen eine Verminderung der Mittelwerte in der zweiten Untersuchungsphase auf. Die Tendenz zur Mitte ist deutlich erkennbar. „Die Wahrscheinlichkeit, dass extreme Messwerte sich bei einer zweiten Testung dem Mittelwert annähern, ist größer als die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich weiter von ihm entfernen, also noch extremer werden“ (Rost, S.82). Auch die Standardabweichungen weisen in der zweiten Untersuchung eine geringere Streuung aus. Die Primärskalen des internalisierten Selbstkonzepts weisen höchstsignifikante Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten auf, welche auch nach der Alphas-Korrektur signifikant ist. Die Primärskala *Selbstkonzept* ($t = 6,707$; $p = .000$) und die Primärskala *Internalität* ($t = 5,705$; $p = .000$) weisen eine signifikante Verminderung der Zustimmung aus, welche auch in der Sekundärskala ($t = 11,865$; $p = .000$) ausgewiesen ist.

Abbildung 21: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal Kontrollgruppe BS - Büro



Die Primärskalen der *Externalität* weisen keine signifikante Veränderung auf. Die Sekundärskala der *Externalität* weist vor der Alphakorrektur Signifikanz auf, welche nach der Adjustierung relativiert werden muss. Die tertiäre Differenzskala weist in der ersten Untersuchungsphase kaum Unterschiede in den Mittelwerten aus, die Mittelwertsunterschiede in der zweiten Untersuchungsphase weisen auf höhere Skalenwerte der Externalität hin, vor der Bonferronikorrektur weist die Differenzskala Signifikanz auf.

**Abbildung 22: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal / External US2
Kontrollgruppe BS - Büro**

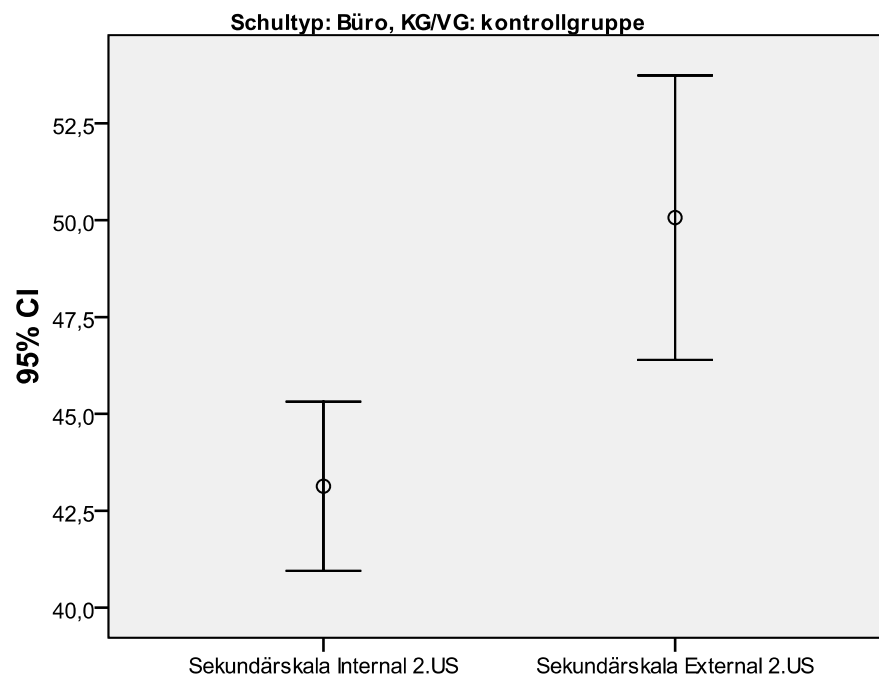
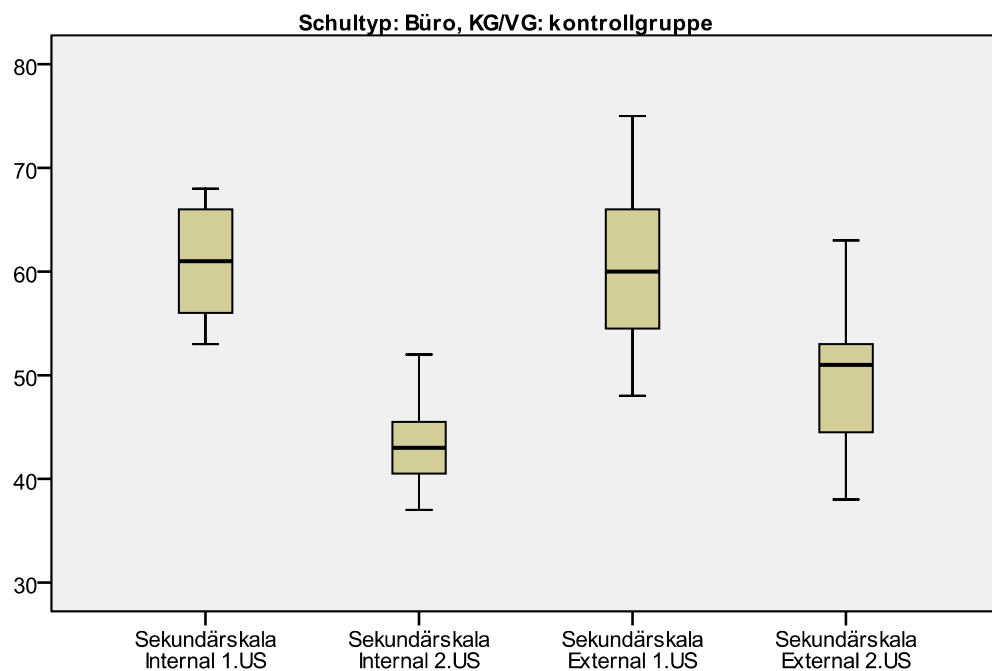


**Abbildung 23: Boxplot zu Sekundärskala Internal / External zu US 1 / US 2
für Kontrollgruppe BS – Büro**



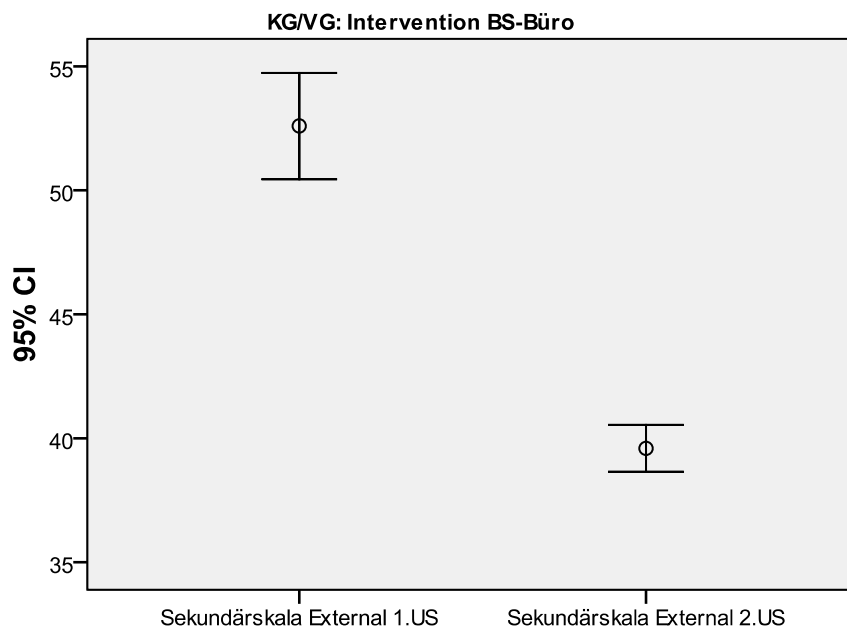
4.2.6.2. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Versuchsgruppe BS-Büro mit medienpädagogischer Intervention (N = 100)

Tabelle 23: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS - Büro

FKK-Skala	MW_US1	s_US1	MW_US2	s_US2	r_p	t_p	p_korr
PS-SK	28,61	6,479	26,16	3,874	.005	.004	n.s.
PS-I	30,06	6,787	27,77	3,908	.002	.011	n.s.
PS-P	26,44	6,655	18,88	4,073	n.s.	.000	sig
PS-C	25,58	8,660	20,57	3,857	n.s.	.000	sig
S-SKI	58,67	12,247	53,93	6,317	.001	.003	n.s.
S-PC	52,02	14,294	39,45	6,955	n.s.	.000	sig
Diff-IE	6,65	11,388	14,48	8,135	n.s.	.000	sig

In der Interventionsgruppe BS-Büro weisen alle Mittelwerte und Standardabweichungen in der zweiten Messung einen geringeren Wert im Vergleich zur ersten Messung auf. Die Primärskalen *Selbstkontrolle* und *Internalität* weisen lediglich vor der Alphaanpassung Signifikanz aus, diese muss nach der Korrektur revidiert werden. Die Primärskalen der *sozialen* und *fatalistischen Externalität* sind in der zweiten Untersuchungsphase signifikant gesunken. Auch die Sekundärskalen weisen die Signifikanzen komplementär zu den Primärskalen aus. Die Sekundärskala *Externalität* weist deutliche Mittelwertsunterschiede (MW1 = 52,02; MW2 = 39,45) auf und ist auch nach der Bonferroni-Korrektur signifikant.

**Abbildung 24: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala External US1 / US2
Interventionsgruppe BS - Büro**



Die Tertiärskala der Differenz von Internalität und Externalität weist hohe Signifikanz ($t = -5,581$; $p = .000$) aus. Die Mittelwertvergleiche der Tertiärskala zeigen, dass die gepaarte Differenz zwischen den Messzeitpunkten bei der Sekundärskala Externalität wesentlich größer ist, demzufolge weist die Differenzskala ein negatives Vorzeichen auf.

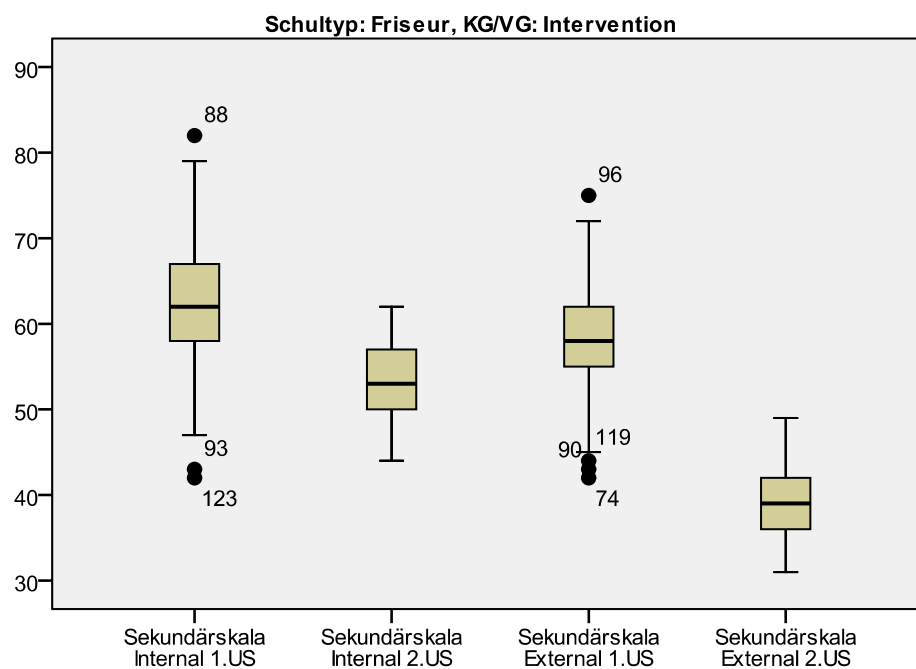
4.2.6.3. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Versuchsgruppe BS-Friseur mit medienpädagogischer Intervention (N = 57)

Alle Skalen der Kontroll- und Kompetenzüberzeugung weisen in der folgenden Tabelle (vgl. Tabelle 21) zwischen den Messzeitpunkten vor und nach der medienpädagogischen Intervention höchstsignifikante Veränderungen auf, die auch nach der Bonferroni-Korrektur signifikant sind.

Tabelle 24: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS - Friseur

FKK-Skala	MW_US1	s_US1	MW_US2	s_US2	r_p	t_p	p_korr
PS-SK	30,53	4,473	26,42	2,784	n.s.	.000	sig
PS-I	31,95	5,798	26,79	3,144	n.s.	.000	sig
PS-P	28,32	4,822	18,77	3,174	.019	.000	sig
PS-C	29,63	5,115	20,40	2,313	n.s.	.000	sig
S-SKI	62,47	8,767	53,21	4,443	n.s.	.000	sig
S-PC	57,95	7,834	39,18	4,281	n.s.	.000	sig
Diff-IE	4,53	9,447	14,04	5,982	n.s.	.000	sig

Abbildung 25: Boxplot zu Sekundärskala Internal / External zu US 1 / US 2 für Interventionsgruppe BS - Friseur



Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind wie bei allen Gruppen in der zweiten Untersuchungsphase gesunken. Die Korrelationen sind nicht signifikant, es kann somit nicht auf einen systematischen Zusammenhang geschlossen werden. Die Tertiärskala weist auch hier aufgrund des negativen Vorzeichens ($t = -7,320$; $p = .000$) einen höheren Mittelwert der gepaarten Differenz in der Sekundärskala der Externalität auf.

4.2.6.4. Mittelwertvergleiche der Attribuierung bei der Versuchsgruppe Student mit medienpädagogischer Intervention (N = 9)

Tabelle 25: Attribuierungsskalen US 1 / US 2 für Interventionsgruppe Student

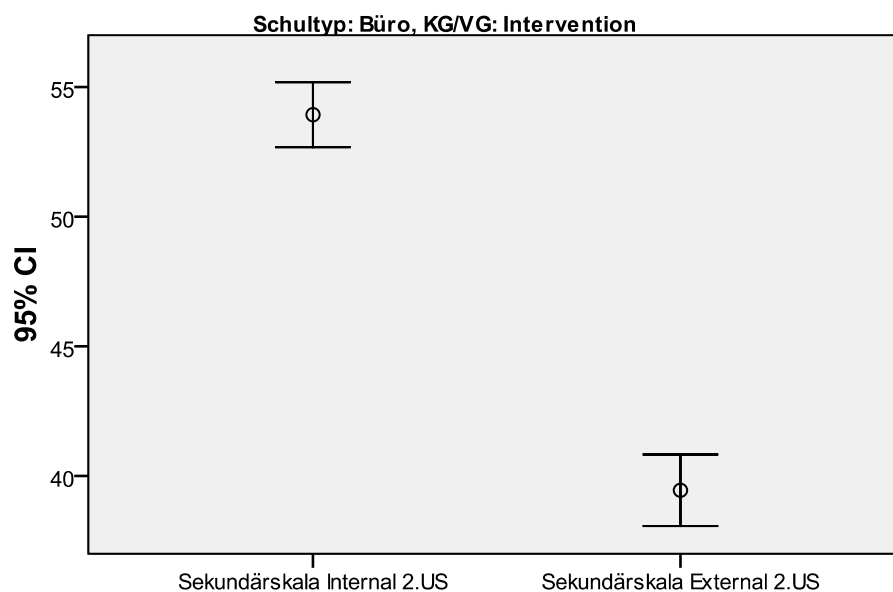
FKK-Skala	MW_US1	s_US1	MW_US2	s_US2	r_p	t_p	p_korr
PS-SK	16,56	3,395	39,00	3,240	.004	.000	sig
PS-I	17,22	3,456	38,89	4,314	.003	.000	sig
PS-P	17,44	2,007	25,33	2,550	n.s.	.000	sig
PS-C	7,67	2,958	18,44	4,216	.000	.000	sig
S-SKI	33,78	6,360	77,89	6,214	.001	.000	sig
S-PC	25,11	4,540	43,78	6,058	.001	.000	sig
Diff-IE	8,67	8,675	34,11	10,694	.000	.000	sig

Die Gruppe Student gibt aufgrund der Stichprobengröße keinen Hinweis auf die Gesamtpopulation. Die Interpretationen sind lediglich im Vergleich mit den anderen Interventionsgruppen zu betrachten. Die Mittelwerte steigen in dieser Gruppe im zweiten Messzeitpunkt an, somit sind alle Mittelwertsunterschiede negativ. Auch die Standardabweichungen weisen in der zweiten Untersuchung

höhere Werte auf. Vor allem die *fatalistische* Primärskala und die Sekundärskala *Externalität* weisen beim zweiten Messzeitpunkt größere Streuung auf. Die Korrelationen sind in allen Skalen höchstsignifikant. Auch die Mittelwertsunterschiede weisen im T-Test höchste Signifikanzen aus, die auch nach der Alphaschwerekorrektur vorhanden sind. Der Mittelwert der Sekundärskala *Internalität* ist in der zweiten Untersuchung der höchste ausgewiesene Wert. Der Mittelwert der gepaarten Differenzen der Tertiärskala weist auf eine Vergrößerung der Differenz zwischen den Skalen beim zweiten Messzeitpunkt hin (MW = -25,444; $t = -20,027$; $p = .000$).

Die Mittelwerte der Sekundärskalen für *Internalität* sind in den Interventionsgruppen höher als die Mittelwerte der Sekundärskala für *Externalität*.

Abbildung 26: Fehlerbalkendiagramm zu Sekundärskala Internal / External US2 Interventionsgruppe Student



Die Differenzen zwischen externaler und internaler Skala sind zwischen den Messzeitpunkten größer geworden. Die Vergrößerung der Differenz erfolgte zugunsten der internalen Werte.

4.2.7. Evaluation des Einflusses von Kontrollerwartung auf die Elemente des Rezeptionsverhalten

4.2.7.1. Skalenbildung für die Elemente des Rezeptionsverhaltens

Die Evaluation des Einflusses von Attribuierungspräferenzen auf das Konstrukt Rezeptionsverhalten erfordert die Bildung konsistenter Skalen, die es ermöglichen die latenten Variablen der beschriebenen Elemente des Rezeptionsverhaltens valide zu testen. Für die Elemente *Interesse*, *Betroffenheit* und *Verständnis* ist die Bildung von Skalen nicht erforderlich, da diese Elemente jeweils aufgrund eines Items zu den verschiedenen Berichten getestet wurden. Die Berechnungen mit Hilfe der Indexvariablen messen diese Einstellungen. Die Bildung von Skalen für die Elemente *Emotionalität*, *Glaubwürdigkeit*, *Altruismus* und *Journalistische Sprachinstrumente* mit Hilfe der Indexvariablen aus den unterschiedlichen Berichten des Untersuchungsdesigns erfordert die Kontrolle der Reliabilität der gebildeten Skalen. In einer Reliabilitätsanalyse wurde die Konsistenz der Skalenbildung mittels Cronbach-Alpha - Werte für den Messzeitpunkt vor und nach der medienpädagogischen Intervention erhoben. Die Skalen wurden zur besseren Unterscheidung teilweise umbenannt. Das Element *Emotionalität* soll mit der Skala *Empathie* gemessen werden, da der Begriff *Emotionalität* auch als Indexvariable in der Bewertung der journalistischen Sprachinstrumente aufscheint. Die Skala *Berichtsbewertung* soll die Messung des Elementes *journalistische Sprachinstrumente* verwirklichen. Die Skala *Handlungskompetenz* verweist auf die Messung des Elementes *Altruismus*. Mit der Skala *Schuldzuweisung* soll die Einstellung zum dargestellten Opferbild gemessen werden.

Tabelle 26: Reliabilitätsanalyse zur Skalenbildung für die Elemente des Rezeptionsverhaltens

Skala	Cronbachs Alpha	Skalen_MW	Skala_s
Empathie US1	.952	112,60	30,811
Empathie US2	.925	111,24	24,882
Berichtsbewertung US1	.835	82,64	17,249
Berichtsbewertung US2	--		
Schulduzuweisung US1	.748	48,87	12,450
Schulduzuweisung US2	.759	44,85	7,967
Handlungsbereitschaft US1	.067	25,75	4,985
Handlungsbereitschaft US2	.190	26,54	4,963

Aus der Reliabilitätsanalyse der Skalen ist zu schließen, dass die Skala *Empathie* in beiden Untersuchungsphasen aufgrund der hohen Alpha-Cronbach Werte (US1: .952; US2: .925) konsistent misst. Die Skala *Berichtsbewertung* misst in der ersten Untersuchungsphase konsistent, für die zweite Untersuchungsphase wurde ein negativer Wert des Cronbachs-Alpha ausgewiesen, welcher darauf schließen lässt, dass für diesen Messzeitpunkt dieses Skalenmodell nicht geeignet ist. Die Skala *Schulduzuweisung* ist für beide Messzeitpunkt als reliabel zu akzeptieren. Die Skala *Handlungsbereitschaft* weist zu geringe Werte des Cronbachs-Alpha aus. Aufgrund der Ergebnisse aus der Reliabilitätsanalyse wird die hypothetische Skalenbildung mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse für beide Untersuchungsphasen neu dimensioniert. Die Messung der latenten Variablen für das Konstrukt Rezeptionsverhalten, die mit Hilfe der Skalen ausgewiesen werden sollen, muss für die Untersuchungsphasen moduliert werden, um eine konsistente Testung zu gewährleisten. Die Berechnung einer explorativen Faktorenanalyse soll die hypothetische Skalenbildung analysieren.

4.2.7.2. Ergebnisse der Faktorenanalyse für die Skalenbildung

Die Faktorenanalyse dient der Reduktion unterschiedlicher Dimensionen für eine optimale Strukturierung. Die Durchführung dieser Methode ist aufgrund hoher Korrelationskoeffizienten in der bivariaten Matrix gewährleistet (starker bis durchschnittlicher Zusammenhang). Die Reduktion der Dimensionen wurde nach der Extraktionsmethode der Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die extrahierten Faktoren aus der Korrelationsmatrix der manifesten Variablen der ersten Untersuchung wurden mit Hilfe des Kaiserkriteriums bestimmt und zusätzlich im Scree-Plot kontrolliert. Die ausgewiesenen Kommunalitätsschätzungen (Kom_Extrakt) in Tabelle 27 (vgl. S.208) erklären den Anteil aller Faktoren an der Gesamtvarianz der jeweiligen Variablen und wurden zur Beurteilung des Erklärungswertes der extrahierten Faktoren genutzt. Nach dem Kaiserkriterium sind für die erste Untersuchung vier Komponenten auszuwählen, deren Eigenwert höher als Eins ist. Diese vier Faktoren erklären insgesamt 73,1% der Gesamtvarianz.

Tabelle 27: Faktorenanalyse zur Skalenbildung US 1 für Rezeptionsverhalten

Indexvariable	Kom_ Extrakt	Skala 1	Skala 2	Skala 3	Skala 4
Zorn	.845	.906			
Entsetzen	.845	.872			
Trauer	.851	.886			
Angst	.814	.859			
Mitleid	.979	.935			
Verständlichkeit	.688		.700		
Glaubwürdigkeit	.721		.715		
Vermeidung	.845			.904	
Schuld	.819			.903	
Ursache	.985			.987	
Unschuld	.498				.597
Hilfeleistung	.728				.728

Die Werte der rotierten Komponentenmatrix lassen für den ersten Messzeitpunkt auf die Bündelung der Items *Zorn*, *Entsetzen*, *Trauer*, *Angst*, *Mitleid* für Skala 1,

der Items *Verständlichkeit*, *Glaubwürdigkeit* für Skala 2, der Items *Vermeidung*, *Schuld*, *Ursache* für Skala 3 und der Items *Unschuld*, *Hilfeleistung* für Skala 4 schließen. Die Dimensionsreduktion der Faktorenanalyse für Untersuchung 1 verweist somit in Skala 1 auf das Rezeptionselement *Empathie / Emotionalität*, in Skala 2 auf das Rezeptionselement *Glaubwürdigkeit*, in Skala 3 auf das Rezeptionselement *Schuldzuweisung* und in Skala 4 auf den Bereich *Handlungsbereitschaft / Altruismus*. Die Einflussnahme der Prädiktorvariable Attributionsstil wird im Folgenden für den ersten Messzeitpunkt an diesen Skalen gemessen.

Aus den Berechnungen der Faktorenanalyse für die zweite Untersuchung ist die Extraktion von fünf Komponenten sinnvoll, deren Eigenwert nach dem Kaiserkriterium größer Eins ist. Die fünf extrahierten Komponenten erklären eine Gesamtvarianz von 73%. Die Werte der rotierten Komponentenmatrix lassen auf die Bündelung der folgenden Items zu Skalen für die zweite Untersuchung schließen.

Tabelle 28: Faktorenanalyse zur Skalenbildung US 2 für Rezeptionsverhalten

Indexvariable	Kom_ Extrakt	Skala 1	Skala 2	Skala 3	Skala 4	Skala 5
Zorn	.813	.898				
Entsetzen	.799	.877				
Trauer	.792	.867				
Angst	.777	.813				
Mitleid	.971	.958				
Verständlich- keit	.808					.827
Glaubwürdig- keit	.755			.814		
Vermeidung	.794		.890			
Schuld	.766		.851			
Ursache	.992		.989			
Sachlichkeit	.736				-.799	
Emotionalität	.712				.730	
Handlung	.775			.781		

Die Werte der rotierten Komponentenmatrix lassen für den zweiten Messzeitpunkt auf die Bündelung der gleichen Items wie bei Untersuchung 1 für Skala 1 schließen. Auch die Bündelung der Items *Schuld*, *Vermeidung*, *Ursache* entspricht der Skalenbildung in Untersuchung 1. Für die Komponenten 3 und 5 bieten sich keine Bündelungen an. Für Skala 4 muss beachtet werden, dass das Item *Sachlichkeit* negativ auf den Faktor ladet, die Items *Emotionalität* und *Sachlichkeit* korrelieren in der zweiten Untersuchung aufgrund der medienpädagogischen Intervention gegensätzlich. Die Dimensionsreduktion der Faktorenanalyse für die zweite Untersuchung verweist in Skala 1 auf den Bereich *Empathie / Emotionalität*, in Skala 2 auf den Bereich *Schuldzuweisung*, in Skala 3 auf den Bereich *Handlungsbereitschaft / Altruismus*, in Skala 4 auf den Bereich *Berichtsbewertung* und in Skala 5 auf den Bereich *Verständlichkeit*. Das Element *Berichtsbewertung der journalistischen Sprachinstrumente* kann somit nur in der zweiten Untersuchung gemessen werden. Die Einflussnahme der Prädiktorvariable *Attributionsstil* wird im Folgenden für den zweiten Messzeitpunkt an diesen Skalen gemessen.

4.2.7.3. Ergebnisse für den Einfluss der Kontrollerwartung auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens

Für die Berechnung des Einflusses der Kontrollerwartung auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens wurden für die Gruppen BS-Büro und BS-Friseur Varianzanalysen durchgeführt. Die *Sekundärskala – SKI* und die *Sekundärskala – PC* wurden als Kovariate für die Berechnung der Effekte auf die abhängigen Variablen des Rezeptionsverhaltens eingesetzt.

Einfluss der Kontrollerwartung bei Gruppe BS

Aus der Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse für die Skala *Empathie* mit den Kovariablen *Sekundärskala - SKI* und *Sekundärskala - PC* konnte für den ersten Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied des Einflusses der Attribuierungstypen auf das Element *Empathie / Emotion* nachgewiesen werden. Es konnte auch kein Wechselwirkungseffekt festgestellt werden. Auch für die Elemente *Betroffenheit* und *Interesse* wurden keine signifikanten Unterschiede berechnet. Für die Skalen *Schuldzuweisung*, *Glaubwürdigkeit*, *Handlungsbereitschaft* wurde jeweils die Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse für den ersten Messzeitpunkt durchgeführt und es konnte kein signifikanter Unterschied der Attribuierungstypen festgestellt werden. Die Berechnung eines

Regressionsmodells für die Skala *Schuldzuweisung* der Untersuchung 1 weist für die *Sekundärskala – SKI* einen signifikanten Einfluss aus ($\beta = .170$; $t = 2,276$; $p = .024$). Die Berechnung eines Regressionsmodells für die Skala *Glaubwürdigkeit* der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt weist für den Regressor *Sekundärskala – PC* einen signifikanten Einfluss ($\beta = .626$; $t = 2,894$; $p = .013$) auf.

Für das Element *Interesse* wurde für die Untersuchung 2 mit einer univariaten Varianzanalyse ein hochsignifikanter Effekt für die *Sekundärskala – SKI* ($F = 3,333$; $p = .001$) und ein signifikanter Effekt für die *Sekundärskala – PC* ($F = 2,099$; $p = .024$) ausgewiesen. Die Modellberechnung einer Regression für das Element *Interesse* weist für die *Sekundärskala – SKI* ($\beta = -.300$; $t = -4,241$; $p = .000$) und für die *Sekundärskala – PC* ($\beta = .152$; $t = 2,156$; $p = .032$) signifikanten Einfluss aus. Der Regressionskoeffizient für die *Sekundärskala – SKI* weist darauf hin, dass bei steigender Internalität das Interesse an Opferdarstellungen sinkt.

Die Berechnung zweifaktorieller Varianzanalysen für die Untersuchung 2 weist für die abhängigen Variablen *Empathie*, *Handlungsbereitschaft / Altruismus* jeweils keinen signifikanten Einfluss der Attribuierungstypen auf diese Elemente des Rezeptionsverhaltens aus. Für die Skala *Empathie* wird jedoch im Regressionsmodell für die *Sekundärskala – SKI* ($\beta = -.155$; $t = -2,111$; $p = .036$) und die *Sekundärskala – PC* ($\beta = .152$; $t = 2,083$; $p = .039$) ein signifikanter Einfluss der Regressoren ausgewiesen.

Die univariate Varianzanalyse für das Rezeptionselement *Schuldzuweisung* weist keinen signifikanten Haupteffekt der Sekundärskalen aus. Für die Kovariate wird ein tendenziell signifikanter Wechselwirkungseffekt ausgewiesen ($F = 1,736$; $p = .047$), daraus kann auf große Unterschiede zwischen den Stufen der Kovariate geschlossen werden. Die Berechnung eines Regressionsmodells für die Skala *Schuldzuweisung* der Untersuchung 2 weist für die *Sekundärskala – SKI* einen signifikanten Einfluss aus ($\beta = -.178$; $t = -2,418$; $p = .017$). Es zeigt sich ein Unterschied zur Berechnung des Modells für Untersuchung 1, der Koeffizient ist nun negativ und weist daraufhin, dass bei steigender Internalität die Schuldzuweisung sinkt.

Für die Skala *Berichtsbewertung* wurde in der zweifaktoriellen Varianzanalyse für die Kovariate *Sekundärskala -SKI* ein signifikanter Effekt ($F = 3,024$; $p = .002$) berechnet. Für die *Sekundärskala - PC* wurde kein signifikanter Haupteffekt auf die Skala *Berichtsbewertung* ausgewiesen, es wurde auch kein signifikanter Interaktionseffekt für die Kovariate berechnet. Die Berechnung eines Regressionsmodells für die Skala *Berichtsbewertung* zum zweiten Messzeitpunkt weist für den Regressor *Sekundärskala - SKI* einen signifikanten Einfluss aus ($\beta = -.152$; $t = -2,054$; $p = .041$). Das Vorzeichen des Regressionskoeffizienten weist darauf hin, dass bei steigender Internalität die Bewertung der journalistischen Sprachinstrumente negativer beurteilt wird.

Für die Skala *Verständlichkeit* wurden signifikante Effekte für die Kovariate *Sekundärskala - SKI* ($F = 1,895$; $p = .043$) und *Sekundärskala - PC* ($F = 2,770$; $p = .004$) ausgewiesen. Der Interaktionseffekt ist nicht signifikant. Für die Skala *Glaubwürdigkeit* wurde kein signifikanter Effekt der Kontrollerwartung für Untersuchung 2 berechnet.

Einfluss der Kontrollerwartung bei Gruppe HS

Die Berechnung des Einflusses der Kontrollerwartung für die Gruppe HS erfolgte mittels Modellberechnungen der Regression unter Berechnung der Regressionskoeffizienten für die ASF-KJ-Skalen. Nach dem Einschluss aller Skalen (ASF_int; ASF_stab; ASF_glob) für positive oder negative Ereignisse wurde das Modell mittels Rückwärts - Ausschluss optimiert.

Für das Element *Interesse* wurde für Untersuchung 1 unter Ausschluss der Skalen *ASF_intneg* für die interne Attribuierung negativer Ereignisse und *ASF_stabneg* für die stabile Attribuierung negativer Ereignisse ein tendenziell signifikanter Einfluss der Skala *ASF_globneg* für die globale Attribuierung negativer Ereignisse ($\beta = .222$; $t = 1,921$; $p = .059$) berechnet.

Die Skala *ASF_globpos* für die globale Attribuierung positiver Ereignisse weist im Regressionsmodell für Untersuchung 1 einen signifikanten Einfluss auf das Element *Betroffenheit* ($\beta = .339$; $t = 2,194$; $p = .032$) aus. Das Gütemaß des Modells (6,7%) ist gering.

Die Skala *ASF_stabneg* für die stabile Attribuierung negativer Ereignisse ($\beta = .396$; $t = 2,612$; $p = .011$) und die Skala *ASF_globneg* für die globale Attribuierung negativer Ereignisse ($\beta = -.343$; $t = -2,232$; $p = .030$) wurde im Regressionsmodell ein signifikanter Einfluss auf die Skala *Schuld* in der Untersuchung 1 für die Interventionsgruppe berechnet.

Für die Skala *Empathie* wurde ein signifikanter Einfluss der Regressoren in beiden Untersuchungsphasen berechnet. In der Untersuchung 1 wurde ein signifikanter Einfluss der Skala *ASF_globneg* für die globale Attribution negativer Ereignisse ($\beta = .291$; $t = 2,561$; $p = .013$) ausgewiesen.

Die Modellberechnung für Untersuchung 2 weist für die Skala *Empathie* einen signifikanten Einfluss der Skala *ASF_intpos* für die interne Attribuierung positiver Ereignisse aus ($\beta = -.273$; $t = -2,438$; $p = .017$). Es lässt sich somit vorhersagen, dass die Werte für die Skala *Empathie* geringer werden, wenn die interne Attribuierung positiver Ereignisse höher ausgeprägt ist. Nach Ausschluss der Skala *ASF_stabpos* für stabile Attribuierung positiver Ereignisse aus dem Regressionsmodell weist auch die Skala *ASF_globpos* für die globale Attribuierung positiver Ereignisse einen signifikanten Wert auf ($\beta = .227$; $t = 2,025$; $p = .047$). Für die Kontrollgruppe weist das Regressionsmodell für die Skala *ASF_intneg* einen signifikanten Einfluss ($\beta = -.685$; $t = -2,428$; $p = .041$) auf die Skala *Empathie* in der Untersuchung 2 auf.

Die Skala *ASF_Intpos* für die interne Attribuierung positiver Ereignisse ($\beta = -.262$; $t = -2,327$; $p = .023$) hat in Untersuchung 2 einen signifikanten Einfluss auf das Element *Betroffenheit*.

Die Skala *ASF_globpos* für die globale Attribuierung positiver Ereignisse weist einen signifikanten Einfluss ($\beta = .365$; $t = 2,147$; $p = .035$) auf das Element *Interesse* in der Untersuchung 2 auf.

Das Regressionsmodell weist für die Skala *ASF_intneg* für die interne Attribuierung negativer Ereignisse ($\beta = .256$; $t = 1,932$; $p = .058$) und die Skala *ASF_stabneg* ($\beta = -.353$; $t = -1,964$; $p = .054$) für die stabile Attribuierung negativer Ereignisse einen signifikanten Einfluss auf die Skala *Berichtsbewertung* für die Interventionsgruppe bei Untersuchung 2 aus. Interne Attribuierung negativer

Ereignisse wirkt sich nach der medienpädagogischen Intervention auf die Bewertung der Berichte verstärkend aus, wenn die stabile Attribuierung für negative Ereignisse geringer ist, wirkt sich dies auf die Bewertung der Berichte ebenso verstärkend aus.

Für die Kontrollgruppe wurde in Untersuchung 2 für die Skala *ASF_stabneg* für die stabile Attribuierung negativer Ereignisse ($\beta = -.622$; $t = -2,512$; $p = .031$) ein signifikanter Einfluss auf die Skala *Handlungskompetenz* ausgewiesen.

4.2.8. Evaluation des Einflusses von Schultyp auf die Elemente des Rezeptionsverhalten

Ein Einfluss des Schultyps vor und nach der medienpädagogischen Intervention auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens wurde mit einfaktoriellen Varianzanalysen berechnet. Tabelle 29 (vgl. S.214) weist die signifikanten Ergebnisse für die Einflussvariable Schultyp auf die Skalen des Rezeptionsverhaltens aus.

Für die meisten Skalen des Rezeptionsverhaltens wurde für beide Untersuchungen ein signifikanter Einfluss des Schultyps berechnet. Auf die Skala *Glaubwürdigkeit* wurde nur in Untersuchung 1 ein signifikanter Einfluss des Schultyps berechnet. Die Skalen *Berichtsbewertung* und *Verständlichkeit* weisen in Untersuchung 2 einen signifikanten Unterschied in der Bewertung aufgrund des Schultyps auf.

Tabelle 29: Signifikante Ergebnisse für die Einflussvariable Schultyp auf das Rezeptionsverhalten

ZIELVARIABLE	EINFLUSSVARIABLE	UNTER-SUCHUNG	F-TEST	SIGNIFIKANZ
Skala <i>Glaubwürdigkeit</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 5,478	p = .001
Skala <i>Empathie</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 3,987	p = .009
Skala <i>Empathie</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 5,602	p = .001
Item <i>Interesse</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 8,132	p = .000
Item <i>Interesse</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 6,193	p = .000
Item <i>Betroffenheit</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 2,898	p = .036
Item <i>Betroffenheit</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 3,314	p = .021
Skala <i>Schuld</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 2,932	p = .034
Skala <i>Schuld</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 3,477	p = .017
Skala <i>Handlungsbereitschaft</i>	<i>Schultyp</i>	1	F = 6,594	p = .000
Skala <i>Handlungsbereitschaft</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 4,249	p = .006
Skala <i>Berichtsbewertung</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 6,599	p = .000
Skala <i>Verständlichkeit</i>	<i>Schultyp</i>	2	F = 3,959	p = .009

4.2.9. Evaluation des Einflusses von Leseverständnis auf die Elemente des Rezeptionsverhalten

Für die Berechnung des Einflusses von Leseverständnis auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens wurden univariate Varianzanalysen berechnet. Die unabhängige Variable wurde dichotomisiert in drei Gruppen nach den berechneten T-Werten des LGVT_6-12. Für die Skala *Schuld* wurde für die Interventionsgruppe in einer univariaten Varianzanalyse die Tendenz eines signifikanten Einflusses für das Leseverständnis berechnet ($F = 3,000$; $p = .052$). Für den Einfluss des Leseverständnisses auf die übrigen Skalen des Rezeptionsverhaltens wurden keine signifikanten Ergebnisse berechnet.

4.2.10. Überprüfung der Hypothesen anhand der Ergebnisse der quantitativen Evaluation

Die Berechnungen der Gruppe Student weisen aufgrund der geringen Stichprobenzahl keine Relevanz für die Überprüfung der Hypothesen auf, die Berechnungen für diese Gruppe werden hier nicht beachtet.

4.2.10.1. Ergebnisse zu den Hypothesen der Forschungsfrage1

Die Alternativhypothese, dass das *Interesse* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, kann aufgrund der hochsignifikanten Mittelwertvergleiche von Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für die Interventionsgruppen BS-Büro, BS-Friseur und HS angenommen werden. Für die Kontrollgruppen wurden keine signifikanten Unterschiede berechnet.

Die Nullhypothese, dass die *Betroffenheit* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert ist, kann angenommen werden. Es konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen vor und nach der medienpädagogischen Intervention festgestellt werden. Die Alternativhypothese ist zu verwerfen.

Die Alternativhypothese, dass die *Empathie* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer

medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, kann angenommen werden. Die Interventionsgruppe BS-Büro weist in allen Bereichen der Empathie *Angst, Zorn, Trauer, Entsetzen, Schrecklichkeit* signifikante Veränderungen nach der medienpädagogischen Intervention auf. Die Interventionsgruppe BS-Friseur weist in den Bereichen der *Empathie* überwiegend (mit Ausnahme des Items *Schrecklichkeit*) signifikante Unterschiede auf. Die Interventionsgruppe HS weist in den Bereichen der *Empathie* (mit Ausnahme der Items *Trauer, Schrecklichkeit*) überwiegend signifikante Unterschiede auf. Die Berechnungen für die Kontrollgruppen BS-Büro und HS zeigen keine signifikanten Unterschiede für den Bereich *Empathie*.

Die Nullhypothese, dass *Schuldzuschreibungen* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert sind, kann für die Interventionsgruppen HS und BS-Friseur angenommen werden. Es wurden für diese Gruppen für *Schuldzuschreibungen* keine Unterschiede vor und nach der medienpädagogischen Intervention berechnet.

Die Alternativhypothese, dass *Schuldzuschreibungen* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert sind, kann für die Interventionsgruppe BS-Büro angenommen werden.

Die Nullhypothese, dass das *Leseverständnis* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) nicht verändert ist, kann für die Interventionsgruppe HS angenommen werden.

Die Alternativhypothese, dass das *Leseverständnis* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, kann für die Interventionsgruppen BS-Büro und BS-Friseur aufgrund der signifikanten Unterschiede der Mittelwerte für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 angenommen werden.

Die Nullhypothese, dass die *Glaubwürdigkeit* von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert ist, wird angenommen. Es wurden für keine Gruppe signifikante Unterschiede berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen* (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, wird für alle Interventionsgruppen aufgrund der hochsignifikanten Unterschiede der Mittelwerte für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für die Items *Sachlichkeit* und *Emotionalität* angenommen.

Die Nullhypothese, dass die *Bereitschaft zur Hilfeleistung* bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert ist, kann für die Interventionsgruppe HS angenommen werden. Für diese Gruppe wurden keine signifikanten Unterschiede berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Bereitschaft zur Hilfeleistung* bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) kurzfristig verändert ist, kann für die Interventionsgruppen BS-Büro und BS-Friseur aufgrund der signifikanten Unterschiede der Mittelwerte für das Item *helfen* für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 angenommen werden.

In der folgenden Tabelle 30 (vgl. S.218) werden die erläuterten Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 zusammengefasst.

Tabelle 30: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1

Untersuchungs- bereich	Versuchs- gruppe		Kontroll- gruppe	
	BS Büro / Friseur	HS	BS Büro / Friseur	HS
Forschungsfrage 1: Wirkung der Intervention				
Interesse				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Betroffenheit				
H0	gültig	gültig	gültig	gültig
H1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Empathie				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Schuld- zuschreibung				
H0	- - / gültig	gültig	gültig	gültig
H1	sig / n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Leseverständnis				
H0	- -	gültig	gültig	gültig
H1	sig	n.s.	n.s.	n.s.
Glaubwürdigkeit				
H0	gültig	gültig	gültig	gültig
H1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Journalist. Bewertung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Bereitschaft zu Hilfeleistung				
H0	- -	gültig	gültig	gültig
H1	sig	n.s.	n.s.	n.s.

4.2.10.2. Ergebnisse zu den Hypothesen der Forschungsfrage 2

Die Alternativhypothese, dass das *Interesse* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert ist, kann für die Gruppe BS aufgrund des signifikanten Einflusses der Sekundärskalen auf das Item *Interesse*. Für die Interventionsgruppe HS wurde ein signifikanter Einfluss der globalen Attribuierung positiver Ereignisse auf das Item *Interesse* festgestellt.

Die Nullhypothese, dass die *Betroffenheit* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert ist, wird für die Gruppe BS angenommen. Es wurden keine signifikanten Unterschiede für den Einfluss der Kontrollerwartung auf das Item *Betroffenheit* bei der Gruppe BS berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Betroffenheit* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert ist, kann für die Gruppe HS angenommen werden. Die Interventionsgruppe weist einen signifikanten Einfluss der internalen Attribuierung positiver Ereignisse auf das Item *Betroffenheit* in der Untersuchung 2 auf.

Die Alternativhypothese, dass die *Empathie* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert ist, wird für Gruppe BS angenommen. Für die Gruppe BS lässt sich ein signifikanter Einfluss der Sekundärskalen auf die Skala *Empathie* in der Untersuchung 2 feststellen.

Die Alternativhypothese, dass die *Schuldzuschreibungen* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert sind, wird angenommen. Für die Gruppe BS wurde ein signifikanter Einfluss der Sekundärskala – SKI auf die Skala *Schuldzuweisungen* für Untersuchung 2 berechnet. Für die Interventionsgruppe HS wurde in Untersuchung 1 ein signifikanter Einfluss für die stabile und globale

Attribuierung negativer Ereignisse berechnet, welcher in Untersuchung 2 nicht mehr bestätigt wird.

Die Nullhypothese, dass das *Leseverständnis* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert ist, kann für die Gruppe HS angenommen werden.

Die Alternativhypothese, dass das *Leseverständnis* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en (UV1) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert ist, kann für die Gruppe BS angenommen werden. Für Gruppe BS wurde ein signifikanter Einfluss der Sekundärskalen auf das Item *Verständlichkeit* berechnet.

Die Nullhypothese, dass die *Glaubwürdigkeit* von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) und unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) nicht verändert ist, kann für die Gruppen HS und BS angenommen werden.

Die Alternativhypothese, dass die *Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen* (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) kurzfristig verändert ist, kann angenommen werden. Für die Interventionsgruppe HS wurde für Untersuchung 2 ein signifikanter Einfluss der internalen und stabilen Attribuierung negativer Ereignisse berechnet. Für die Gruppe BS wurde ein signifikanter Einfluss der Sekundärskala - SKI auf die Skala *Berichtsbewertung* berechnet.

Die Nullhypothese, dass die *Bereitschaft zur Hilfeleistung* bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en (UV1) unter Einfluss der individuellen Kontrollerwartung (IV2) nicht verändert ist, wird für Gruppe BS und Gruppe HS angenommen.

Tabelle 31: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 2

Untersuchungs- bereich	Versuchs- gruppe		Kontroll- gruppe	
	BS	HS	BS	HS
	Büro / Friseur		Büro / Friseur	
Forschungsfrage 2: Wirkung der Intervention unter Einfluss der Kontroll- erwartung				
Interesse				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Betroffenheit				
H0	gültig	- -	gültig	gültig
H1	n.s.	sig.	n.s.	n.s.
Empathie				
H0	- -	gültig	gültig	gültig
H1	sig	n.s.	n.s.	n.s.
Schuld- zuschreibung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Leseverständnis				
H0	- -	gültig	gültig	gültig
H1	sig	n.s.	n.s.	n.s.
Glaubwürdigkeit				
H0	gültig	gültig	gültig	gültig
H1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Journalist. Bewertung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Bereitschaft zu Hilfeleistung				
H0	gültig	gültig	gültig	gültig
H1	n.s.	n.s	n.s.	n.s.

4.2.10.3. Ergebnisse zu den Hypothesen der Forschungsfrage 3

Zu Forschungsfrage 3 werden alle Nullhypothesen H 1.0 – H8.0 angenommen. Ein Einfluss des Leseverständnisses auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens kann nicht angenommen werden.

4.2.10.4. Ergebnisse zu den Hypothesen der Forschungsfrage 4

Die Alternativhypothese, dass das *Interesse* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für das Item *Interesse* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Betroffenheit* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) an journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für das Item *Betroffenheit* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Empathie* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für die Skala *Empathie* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass *Schuldzuschreibungen* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) bei journalistischen Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert sind, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 1 und Untersuchung 2 für die Skala *Schuldzuschreibungen* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass das *Leseverständnis* (AV1) von jugendlichen Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) für journalistische Opferdarstellungen (UV3) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1)

kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 2 für das Item *Verständlichkeit* berechnet.

Die Nullhypothese, dass die *Glaubwürdigkeit* von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) nicht verändert ist, wird angenommen. Es wurde kein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp für Untersuchung 2 für das Item *Glaubwürdigkeit* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die Bewertung von journalistischen Opferdarstellungen (AV1) durch jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 2 für die Skala *Berichtsbewertung* berechnet.

Die Alternativhypothese, dass die *Bereitschaft zur Hilfeleistung* bei journalistischen Opferdarstellungen (AV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) für jugendliche Rezipient/inn/en unter Berücksichtigung des Schultyps (UV2) kurzfristig verändert ist, wird angenommen. Ein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variable Schultyp wurde für Untersuchung 2 für die Skala *Berichtsbewertung* berechnet.

Die folgende Tabelle 32 (vgl. S.224) zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4.

Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4

Untersuchungs- bereich	Versuchs- gruppe		Kontroll- gruppe	
	BS	HS	BS	HS
	Büro / Friseur		Büro / Friseur	
Forschungsfrage 4: Wirkung der Intervention unter Einfluss des Schul- typs				
Interesse				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Betroffenheit				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig.	sig.	n.s.	n.s.
Empathie				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Schuld- zuschreibung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Leseverständnis				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig.	n.s.	n.s.
Glaubwürdigkeit				
H0	gültig	gültig	gültig	gültig
H1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Journalist. Bewertung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig	sig	n.s.	n.s.
Bereitschaft zu Hilfeleistung				
H0	- -	- -	gültig	gültig
H1	sig.	sig.	n.s.	n.s.

4.2.10.5. Ergebnisse zu den Hypothesen der Forschungsfrage 5

Die Alternativhypothese, dass die *Kontrollerwartung* (AV9) von jugendlichen Rezipient/innen (UV1) in Folge einer medienpädagogischen Intervention (IV1) verändert ist, wird angenommen. Es wurden für alle Skalen der Kontrollerwartung für die Versuchsgruppe BS und Versuchsgruppe HS signifikante Unterschiede nach der medienpädagogischen Intervention berechnet.

4.3. Qualitative Evaluation der empirischen Untersuchung

4.3.1. Beschreibung und Begründung der Methode der qualitativen Analyse

Für die qualitative Auswertung des erhobenen Datenmaterials muss ein rekonstruktives Forschungsinstrument verwendet werden, welches es ermöglicht, die schriftlichen Äußerungen der Proband/inn/en in einem kontextuellen Rahmen zu interpretieren. Die traditionelle Inhaltsanalyse nach Mayring weist in den postulierten Arbeitsschritten reduzierende Systematisierungen auf, darauf wird auch von Lamnek verwiesen (1995, S.197). „Ein Ziel qualitativer Inhaltsanalyse wird sein, sprachliches Material systematisch zusammenzufassen“ (Mayring, S.41). Die Reduktion von Datenmaterial ist simultan im quantitativen methodischen Design nachzuvollziehen. „Die qualitative Inhaltsanalyse hat daher explikativ, die kommunikativen Inhalte deutend, vorzugehen“ (Lamnek, S.201). Die qualitative Analyse soll hier nicht in der Festlegung von Kategorien enden, sondern soll auch Bedingungen in der Entstehungssituation und psychologische Einflussvariablen in der Interpretation der Aussagen berücksichtigen.

Die qualitative Analyse der offenen Antworten zu den zu bewertenden Texten der Fragebögen soll deshalb hier unter Verwendung der Arbeitsschritte für die rekonstruktive Methode nach Bohnsack (1993) durchgeführt werden. Das Verfahren der dokumentarischen Interpretation soll helfen, auftretende Inferenzen oder Antizipationen in den Meinungsbildungssystemen von Versuchs- und Vergleichsgruppe darzustellen und Hypothesen daraus zu generieren, welche das quantitative Design ergänzen, vertiefen oder auch kontrastieren. Es ist bei der qualitativen Auswertung von Interesse, in welchem Ausmaß und auf welche Weise die Äußerungen der Proband/inn/en zu unterscheiden sind oder ob Konsens in

den Meinungen der unterschiedlichen Gruppen beobachtbar ist. Es wäre unzureichend, lediglich das Kriterium der Unterschiede oder der Gleichheit von Meinungen beschreiben zu wollen. Die Vernetzung von biografischen und psychologischen Daten und Äußerungen soll helfen, Hinweise darauf zu erschließen, welche Determinanten des sozialen oder kommunikativen Kontexts Einfluss auf das Meinungsbildungssystem haben.

Das Forschungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung basiert auf einer systematischen Nutzung von Äußerungen, die auf Erfahrungen aus dem Alltagsleben beruhen. Methodische Regeln und Erfahrungswissen stehen nach Bohnsack (1993) in einer reflexiven Beziehung, diese ist charakterisiert durch ein wechselseitiges Wirken von allgemeinen Sätzen beziehungsweise Normen und ihrer Anwendung. Bei Gruppendiskussionen hat sich die qualitative Rekonstruktion nach Bohnsack bereits häufig bewährt. Die klassischen Erhebungsinstrumente der dokumentarischen Methode sind auch die teilnehmende Beobachtung oder narrative Interviews mit biografischem Hintergrund, aber auch Bild- oder Filminterpretationen werden bereits mit dieser Methode ausgewertet. Neue Ansätze dieser Methode, wie die Interpretation medientechnischer Gegenstände sind in der Entwicklungsphase (vgl. Przyborski; Wohlrab-Sahr 2009; S.274). Hier sollen die Arbeitsschritte für die Rekonstruktion des Meinungsbildungssystems innovativ angewendet werden, weil die klassischen Erhebungsinstrumente für die große Zahl an Proband/inn/en nicht anwendbar sind und die Proband/inn/engruppe in der Gesamtheit in diese Form der Evaluation einfließen soll. Für die Auswahl der Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode existieren zahlreiche Beweggründe, die sich auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit beziehen. Diese Methode findet in der Jugendforschung ein breites Tätigkeitsfeld. Sie beschäftigt sich verstärkt mit der Evaluation von Problemen, die durch Migrationshintergrund entstehen und der Erforschung des jugendlichen Habitus in der Mediennutzung. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (1993) zeichnet sich durch eine postulierte Auffassung von Wissen aus, welche die subjektiven Repräsentationen sehr differenziert widerspiegelt. Die Differenzierung von subjektivem Wissen erfolgt nach Bohnsack (1993) in Erfahrungen, welche durch Alltagshandlungen angeeignet werden und in begrifflich erworbene Erklärungen. Diese Dimensionierungen der Aneignung von sozialer Realität müssen in eine qualitative Auswertung des sozialen Bezugsrahmens für die Meinungsbildung einfließen. Für die Evaluierung der medienpädagogischen Intervention ist zudem interessant, welche Artikel die Proband/inn/en motiviert

haben, sich zu äußern. Dieser Aspekt ist in reflexiver Weise auch aufschlussreich für die Verdeutlichung des Orientierungsrahmens der Gruppe. „Je mehr Fälle in die komparative Analyse einbezogen werden, desto tiefer sind die theoretischen Abstraktionen im empirischen Material verankert“ (Przyborski; Wohlrab-Sahr 2009; S. 276).

Im empirischen Untersuchungsdesign wurden unterschiedlichste Daten der Proband/inn/en gesammelt, welche in einem Gesamtkonzept für die Darstellung der Orientierungsrahmen berücksichtigt werden sollen. Die Unterscheidung des Wissens nach den Dimensionen von Bohnsack soll in dieser Untersuchung durch den Vergleich der Evaluation des impliziten Wissens der Attribuierungstendenzen mit den explizit geäußerten Meinungen stattfinden. Auch die biografischen Daten, welche über Alter, Migrationshintergrund und Bildungsform Auskunft geben, sollen mit den subjektiven Meinungsäußerungen verknüpft werden. Der daraus entstehende Rahmen für die Äußerungen und der Prozess des Vergleichs mit der Gruppe können die Situation der Proband/inn/en verdeutlichen. In diesem Gesamtkontext dienen die schriftlichen Äußerungen der Proband/inn/en der Erkenntnis relevanter Orientierungen und können für die Rekonstruktion der alltagspraktischen Meinungen genutzt werden. Die Nutzung der Daten in einem Gesamtkonzept dienen als Grundlage für eine generierende Theorie- und Typenbildung.

Eine textorientierte Inhaltsanalyse, welche nach einem „allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell“ (Mayring 2008, S.54) vorgeht und nach der „formalen Auswertung der Charakteristika des Materials eine Richtung der Analyse“ wählt (vgl. a.a.O.), wäre somit für diese qualitative Evaluation nicht ausreichend. Auch eine „Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material“ (Mayring 2008, S.54) ist hier nicht von Interesse, da dieser Arbeitsschritt die Individualität der geäußerten Meinungen einengen würde und die Implikation der Anpassung an die bereits aufgestellten Hypothesen beinhalten würde. Auch die von Mayring angeführten „Grundformen des Interpretierens ... Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung“ (Mayring 2008, S. 58) sind für dieses Forschungsvorhaben stärker zu differenzieren. Vor allem die Strukturierung soll nicht „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen...“ (a.a.O.), sondern sollte der Individualität der Proband/inn/en entsprechen, indem Einzelfälle für Typenbildungen genutzt werden können. Es sind beim Vergleich der Arbeitsschritte von Inhaltsanalysen nach Mayring und

dokumentarischer Methode nach Bohnsack in der Grobgliederung Arbeitsschritte ident zu erkennen, diese sichern Objektivität und Reliabilität der qualitativen Forschung durch systematisches Vorgehen. Die Bedeutung, welche den einzelnen Arbeitsschritten zugemessen wird, ist jedoch von unterschiedlicher Intensität. Gemeinsam ist ihnen, dass sie der Darstellung von Mustern, die in ihrer Ausprägung besonders extrem oder häufig sind (vgl. Mayring 2008, S. 90), das Forschungsinteresse zuwenden. Die postulierten Forschungsziele der einzelnen Arbeitsschritte unterscheiden sich jedoch in diffiziler Weise, so werden in der Typenbildung nach Bohnsack keine Prototypen gesucht, sondern der individuelle Horizont des Einzelfalles soll im Kontext der Alltagswelt beschrieben werden, um so zu neuen Hypothesen zu gelangen. Das Forschungsinteresse der qualitativen Auswertung dieser empirischen Ergebnisse verfolgt das Ziel, Hypothesen zu generieren, welche auf das Meinungsbildungssystem beziehungsweise auf die Alltagswelt der Jugendlichen Rückschlüsse ziehen lässt. Eine innovative Entwicklung der dokumentarischen Methode scheint für diese Untersuchung somit zielführender zu sein. Für die Nutzung dieser Methode mit dem erhobenen Material müssen einige Abwandlungen in der Handhabung der Methodik durchgeführt werden, welche aber keinen Einfluss auf die Systematik oder Zuverlässigkeit des Forschungsinstruments haben dürfen. Auffälligkeiten, wie zum Beispiel Räuspern oder variable Lautstärke, welche bei mündlichen Äußerungen für die Interpretation valide Wertigkeit aufweisen, können bei der Untersuchung schriftlicher Äußerungen nicht miteinbezogen werden. Um Betonungen, die von Proband/inn/en mittels Schriftart (Großdruck, Blockschrift) und mittels Satzzeichen (Rufzeichen) gesetzt wurden, nicht außer Acht zu lassen, wurden auch diese in das Transskript übernommen.

Die Analyse der schriftlichen Äußerungen nach Bohnsack wird in Form von formulierender und reflektierender Interpretation durchgeführt. Mit Hilfe dieser Arbeitsschritte erfolgt eine Unterscheidung von „Beobachtungen erster Ordnung“ (was thematisiert wurde, zu welchen Texten Äußerungen getätigt wurden) und „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (wie sich die Rezipient/inn/en äußerten) (vgl. Bohnsack 2007, S.14). Es soll somit von den kommunikativen Inhalten der Äußerungen zu den Berichten auf das Deutungsmuster der Rezipierenden geschlossen werden. Die emotionalen und kognitiven Einflüsse wirken sich auf das kausale Deutungsmuster aus und sind in den dokumentierten Äußerungen repräsentiert. In der reflektierenden Interpretation sollen diese Einflüsse anhand der Verdeutlichung der Orientierungsrahmen sichtbar werden.

Die Zuverlässigkeit einer Untersuchung wird möglichst hoch gehalten, wenn der Erkenntnisprozess reproduzierbar ist (vgl. Bohnsack 1993, S.16). Um die Exploration der Aussagen nachvollziehen zu können, befinden sich im Anhang die Tabellen der Originalaussagen, welche für die komparativen Analysen herangezogen wurden. Der Sinngehalt von dokumentierten Aussagen wird immer in einer kommunikativen Beziehung aufgenommen. Es ist wesentlich, dass der Inhalt von Äußerungen auch mit dem sozialen und psychologischen Kontext der Proband/inn/en in Bezug gesetzt wird. Für dieses Vorgehen ist es nicht unbedingt notwendig, dass die Aussagen mündlich getätigt werden, sie können auch „indirekt“ schriftlich „zugänglich gemacht wird“ (Lamnek 1995, S.174). Nach Lamnek (a.a.O.) ist jede Realität, die erforscht wird zugleich auch „kommunikative Realität“ und somit inhaltsanalytisch zu betrachten. Das „interpretative Vorgehen soll dem Leser, Betrachter oder Hörer *Hintergrundinformationen* eröffnen“ (Lamnek 1995, S.176).

Die Rekonstruktion der individuellen Orientierungen benötigt formale Regeln zur Strukturierung, die unabhängig von der Person und dem Gegenstand der Interpretation sind. Die Stufen der Explikation, Systematisierung, Begründung, Einordnung und Absicherung dienen als Arbeitsschritte der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der Proband/inn/en und werden in der Formulierenden Interpretation, der Reflektierenden Interpretation und der Typenbildung verwirklicht.

Die Systematisierung entspricht der von Bohnsack geforderten „Generierung“ für die „begriffliche Explikation des Orientierungsrahmens“ (vgl. Bohnsack 2007, S.236). Das Aussagespektrum wird hier durch die Codierung in Kategorien systematisiert. Die Benennungen der Kategorien stehen generalisierend für die Themen, welche innerhalb des Orientierungsrahmens der Proband/inn/en zum Gegenstand wurden. Die Kategorien wurden aufgrund einer Partialisierung metaphorisch verdichteter Textstellen in den rezeptiven Äußerungen gebildet. Textstellen, welche metaphorisch besonders verdichtet in den offenen Antworten aufscheinen, werden als „Fokussierungsmetapher“ (Bohnsack 1993, S.135) bezeichnet. Es können in den Äußerungen auch mehrere Fokussierungsmetaphern aufscheinen, weil verschiedene Orientierungsrahmen darin enthalten sind. Diese Überlagerungen im jeweiligen Meinungsbildungssystem entstehen durch die Anknüpfung an Orientierungen, die in den verschiedenen Milieuförmungen

des Alltags erfahren werden. Diese vielschichtigen gespeicherten Erfahrungen zeigen sich in den unterschiedlichen Aspekten einer Aussage, sie müssen berücksichtigt werden, indem eine Äußerung mit mehreren codierenden Kategorien versehen werden kann. Die Partialisierung verdichteter Textstellen und deren Generierung in kodierten Kategorien können als eine Dimensionierungskomponente für die Darstellung der kollektiv geäußerten Meinungsschwerpunkte gelten. Diese Darstellung der Äußerungen dient nicht einer Bewertung, ob die Proband/inn/en gesellschaftlich normierte Meinungen äußern, sondern der Explikation, woran sie sich orientieren. Für die Generierung ist das Aufstellen von Vergleichs- und Gegenhorizonten wesentlich, um die Abgrenzung der systematischen Kategorien darzustellen. Bei der Darstellung der Untersuchung müssen die Unterschiede der Interpretationsrahmen erkennbar werden (vgl. Bohnsack 1993, S.20). Die spezifisch individuellen Einstellungen und Werthaltungen bilden im Fokus die Begrenzung für die unterschiedlichen Wahrnehmungswelten der Gruppe. Die Festlegung dieser Grenzen muss methodisiert sein und mit Hilfe von Vergleichsgruppen müssen Gegenhorizonte sichtbar gemacht werden. Für den Arbeitsschritt der Generierung besteht im Besonderen das Problem, dass diese von Forschenden kontrolliert wird und somit nach Bohnsack (a.a.O.) die subjektive „Standortgebundenheit des Beobachters“ hier einfließt, damit dies nicht unreflektiert geschieht, wird der komparativen Analyse beziehungsweise dem Einzelfallvergleich hier hoher Stellenwert zugemessen. Prozesse bei der Umsetzung von Orientierungen in Alltagshandeln werden durch ein „Enaktierungspotenzial“ (Bohnsack 1993, S.134) aktiv und formen neben den positiven und negativen Horizonten den Erfahrungsraum, welcher in der expliziten Meinungsäußerung sichtbar wird. Die Durchführung einer „komparativen Analyse“ (Bohnsack 1993, S.32) verdeutlicht die Ergebnisse dieses Prozesses und dient der Reflexion für eine weitere Typisierung. Dieser Arbeitsschritt wird in besonderem Maße berücksichtigt, indem möglichst detaillierte komparative Analysen die Interpretationen empirisch fundieren sollen (vgl. Bohnsack 2007, S. 236).

4.3.2. Die Arbeitsschritte der rekonstruktiven Analyse

Die Wirkung der Zeitungstexte auf das individuelle und gruppenspezifische Symbolsystem wird mit Hilfe der systematisierenden und generierenden Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode interpretiert. Dokumentiert wurden die offenen Äußerungen, welche in vergleichenden Analysen in unterschiedlichen Be-

zugsrahmen und in Relation zu den jeweiligen Kontextbedingungen interpretiert werden. Die „Logik der Kategorienbildung“ (Lamnek 1995, S.173) steht im Zentrum einer inhaltsanalytischen Systematisierung. Die Kategorienbildung findet sich auch in den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode bei der Codierung bedeutender Propositionen. Die Umsetzung dieser einzelnen methodischen Abschnitte soll hier detailliert erläutert werden.

4.3.2.1. Formulierende Interpretation

Die Formulierende Interpretation dient der Sichtung und Bewertung der dokumentierten Äußerungen, sie ist ein Arbeitsschritt für „Beobachtungen erster Ordnung“ (Bohnsack 2007, S.14) und dem Erkennen, „was“ geäußert wurde. Eine strukturierende Ordnung wird mit generierenden Kategorien und der jeweiligen Polarisierung (+/-) erreicht. Die + / - Codierung entspricht nicht einer Wertung im Sinne gut oder schlecht, sondern der Erstellung von Gegenhorizonten, welche nach Bohnsack (1993) für eine empirisch-methodisch kontrollierte dokumentarische Interpretation notwendig sind. „Reflexionstheoretisch angewendet ist die dokumentarische Interpretation abhängig vom Horizont, genauer von den Vergleichs- und Gegenhorizonten des Interpretieren – nicht nur hinsichtlich ihrer Schärfe und Konturiertheit, sondern überhaupt in ihrer ganzen Ausrichtung“ (Bohnsack 1993, S.55). Mit Hilfe der Markierungen von „Propositionen“ (nach Bohnsack 2003, S.78), welche „beschreibende, erzählende und theoretische Darstellungen von Orientierungen“ der Rezipient/inn/en explizieren, werden die generierenden Kategorien in mehreren Arbeitsschritten determiniert. Es werden dabei in Anlehnung an das „Kodierparadigma“ der „Grounded Theory“ (nach Strauss; Corbin 1996; in: Przyborski; Wohlrab-Sahr 2009, S.204ff) Konzepte konstruiert. Nach einer ersten Sichtung des Materials werden in einer „extensiven, sequentiellen Analyse“ (Przyborski; Wohlrab-Sahr 2009, S.205) die konstituierenden Indikatoren der Aussagen markiert, welche Hinweise auf die Bedeutungszuschreibungen der Proband/inn/en für die rezipierten Texte enthalten. Die Sammlung der markierten Indikatoren führt in einem Vergleichsprozess zur Formulierung von „Schlüsselkategorien“ (a.a.O.), woraus durch einen weiteren Analyseschritt auch die Deskription von „Subkategorien“ (a.a.O.) entwickelt wird. Diese Form des Kodierens entspricht dem Vorgang des „axialen Kodierens“ (nach Strauss u. Corbin; in: Przyborski; Wohlrab-Sahr, S.205), dabei werden die einzelnen Indikatoren der gebildeten „Schlüsselkategorien“ in einer Analyse in Beziehung gesetzt, um den Kern der Kategorie und die einzelnen Ausformungen

spezifisch zu beschreiben. Die formulierten „Schlüsselkategorien“ und „Subkategorien“ werden einer zweiten forschungsfremden Person vorgelegt, um die dokumentierten Aussagen unabhängig in einem zweiten Kodiervorgang zuordnen zu lassen. Der Terminus der „Schlüsselkategorien“ entspricht im Folgenden den formulierten Kategorien.

Die formulierten Kategorien dienen somit der Zusammenfassung von relevanten Themen, welche für die Proband/inn/en von Bedeutung sind. Die Themen beschreiben den Bezug innerhalb des jeweiligen Orientierungsrahmens und lassen die Richtung der Betroffenheit erkennen. Dieser Arbeitsschritt ist somit „als Rekonstruktion der thematischen Gliederung“ (Bohnsack 1993, S.134) zu sehen. Die Vielfältigkeit der semantischen Äußerungen wird durch die Notwendigkeit der Formulierung von Subkategorien deutlich. Auch die teilweise unterschiedliche Codierung von zwei unabhängigen Personen zeigt die Vielfältigkeit der bedeutungstragenden Propositionen. Um der Vielfalt an semantischen Zuordnungen zu entsprechen, wurden auch die Aussagen, welche unterschiedlich codiert wurden, im Gesamttool der Äußerungen beibehalten. Für die Interpretation der Ergebnisse wurden jedoch nur Aussagen, die eindeutig einer Codierung zugeordnet wurden, herangezogen.

Geäußerte Einstellungen und Meinungen innerhalb einer Kategorie repräsentieren den Konsens der Äußerungen in der Gruppe. Ihre Bedeutung für die Gruppe ist an der quantitativen Auswertung der Äußerungen für eine Kategorie messbar. Die teilweise starken Verdichtungen innerhalb der Kategorisierung dienen dem Erfassen der gemeinsamen, für die Gruppen wesentlichen, Orientierungsmuster. Die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der Gruppen wird nach dem Arbeitsschritt der Formulierenden Interpretation mit der Durchführung einer Reflektierenden Interpretation ergänzt.

4.3.2.2. Reflektierende Interpretation

Die Reflektierende Interpretation nützt die gewonnenen Erkenntnisse der Formulierenden Interpretation für einen Vergleich der Horizonte in der Proband/inn/engruppe. Die Interpretationen in diesem Arbeitsschritt sind das Produkt umfassender Komparativer Analysen, welche die Orientierungshorizonte der Gruppe durch Vergleiche sichtbar machen. Der übergreifende Orientierungsrahmen der Gruppe, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, wird

rekonstruiert mit Hilfe der extrahierten Verdichtungen in den Komparativen Analysen. „Erlebnis- und Orientierungszentren der Gruppe“ (Bohnsack 2007, S.233) werden durch besondere „metaphorische Dichte“ (a.a.O.) sichtbar. „In diesem Sinne geht es darum, das, was (wörtlich) gesagt wird, also das, was thematisch wird, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird. Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch Habitus nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack 2007, S.15). Der Fokus der einzelnen Stichprobengruppen wird mit Hilfe komparativer Analysen der Schultypen sichtbar. „Fokussierungsmetapher“ (Bohnsack 2007, S.233) verdeutlichen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen den Gruppen.

In der qualitativen Evaluation von Gruppendiskussionen für die dokumentarische Methode sind häufig detaillierte narrative Passagen vorhanden, diese sollen hier durch andere Variablen ersetzt werden. Die psychologische Variable des gemessenen Attributionsstils und die demografischen Variablen sollen den narrativen Hintergrund bei der Darstellung des Gesamtkontexts ersetzen. Die Codierungen der schriftlichen Äußerungen geben im Arbeitsschritt der komparativen Analyse Hinweise auf verdichtete Orientierungsmuster in der Gruppe. Die subjektive Wahrnehmung impliziter Horizonte, welche auch bei der Beobachtung einer Gruppendiskussion wirken können, kann durch die Analyse von Gruppenvergleichen aus unterschiedlichen Perspektiven kontrolliert werden. Es werden komparative Analysen bezüglich der Konzeptformulierungen, der Stichprobengruppen und der Textangebote von beiden Untersuchungsphasen durchgeführt. Das Problem der „Standortgebundenheit“ (vgl. Bohnsack 2007, S.235) bei der Auswertung soll durch die unterschiedlich angelegten Vergleiche mehrerer Gruppen und der Einbeziehung einer zweiten Person, welche ebenfalls alle Aussagen kodiert, minimiert werden.

Methodologie der komparativen Analyse

„Alle neueren Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung sind untrennbar an die Praxis des Vergleichens gebunden, denn die interpretative Fallrekonstruktion vollzieht sich immer vor dem Hintergrund der Vergleichshorizonte, mit denen Forschende an einen Text herantreten.“ (Bohnsack 2007, S.255) In diesem Sinne nimmt auch in dieser qualitativen Rekonstruktion die komparative Analyse geraumen Platz ein. Dieser Arbeitsschritt bietet die Möglichkeit, des „empirischen

Vergleichs unter der Prämisse der methodischen Kontrolle“ (vgl. Bohnsack 2007, S.256). In der Konstitution des Vergleichs wird über die vorhandenen Themen die Gruppe strukturiert. Fälle, die bei der Aussage zu einem Bericht vergleichbare Inhalte bieten, werden in den jeweiligen Kategorien zusammengefasst und bilden Verdichtungen. Mit Hilfe der komparativen Analysen, welche nach Schultypen aber auch nach der Kategoriencodierung der einzelnen Aussagen erfolgen, kann ein Orientierungsrahmen verdeutlicht werden, welcher die Homogenität der Aussagen strukturiert. Besonders die komparativen Analysen, welche aufgrund homologer Kategorien zu den jeweiligen Texten erstellt wurden, zeigen in verdichteter Weise typisierende Fokussierungsmetapher. Abweichende Inhalte bilden Kontraste, die für die Unterscheidung der Orientierungen genutzt werden. Kontraste und verdichtete Horizonte werden so empirisch begründet.

Die Themen der Kategorien und die entsprechenden Horizonte, welche im Diskursverlauf der verschiedenen Untersuchungsphasen aktualisiert werden, werden ebenfalls in komparativen Analysen verglichen und lassen so, einen eventuell veränderten Relevanzrahmen vor und nach der medienpädagogischen Intervention erkennen. Die von Bohnsack postulierte „Sphärendifferenz“ (Bohnsack 2007, S.234) soll auch bei der Interpretation der offenen Aussagen in dieser Untersuchung berücksichtigt werden. Es ist zu veranschaulichen, ob ein Wechsel der Sphärität von der inneren Sphäre, welche sich auf die Verdeutlichung subjektiver emotionaler Äußerungen bezieht, auf die äußere Sphäre, welche sich auf die gesellschaftliche beziehungsweise öffentliche Einschätzung von Ereignissen bezieht, stattfindet. Dieser Wechsel kann auch in umgekehrter Richtung, von außen nach innen, erfolgen. Die komparative Analyse verdeutlicht somit die Veränderungen im dargestellten Erkenntnisprozess, dazu werden die Themen der Kategorien der formulierenden Interpretation vor und nach der medienpädagogischen Intervention in unterschiedlichen Variationen der Fälle gegenübergestellt.

Der reflektierenden Interpretation dienen fallübergreifende komparative Analysen für die Erstellung der Qualität des Orientierungsrahmens, der interpretiert werden soll. Es werden dafür gruppeninterne Analysen durchgeführt, die sich auf die Verbreitung der Äußerungen in den codierten Kategorien innerhalb der einzelnen Schultypen beziehen. Auch Analysen innerhalb der einzelnen Kategorien, die über die einzelnen Schultypen hinaus Orientierungsrahmen von Jugendlichen aus dem Pflichtschulmilieu und Studierenden des Lehramts aufzeigen, bieten Hinweise für

eine reflektierende Interpretation. „Eine derartige dokumentarische Interpretation setzt einen Wechsel der Analyseeinstellung gegenüber dem Common Sense voraus. Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird... Gemeint ist sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens. Die Frage nach dem Wie ist die Frage nach dem Modus Operandi, nach dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (Bohnsack, 2007, S.12f).

Mit dem Habituskonzept knüpft Bohnsack an die „generative Formel“ nach dem Soziologen Bourdieu (1979) an. Der Begriff verdeutlicht die Einflüsse einer Handlungspraxis, welche im Rahmen der Sozialisation angeeignet werden und in unreflektierten Alltagsroutinen und Dimensionen der Lebensgestaltung sichtbar werden. In der Handlungspraxis wird das Individuum von „konjunktivem Wissen“ (Bohnsack 2003, S.42), welches milieuspezifische Besonderheiten aufweist, geleitet. Der Habitus kennzeichnet soziale Gruppierungen und ist kollektiv in gesellschaftlichen Milieus verankert. Der individuelle Habitus ist geprägt von Überlagerungen und Abgrenzungen der Milieus, in denen sich eine Person befindet.

Mit der Interpretation schriftlicher Äußerungen lässt sich nicht der Habitus beschreiben, aber die Ursachen für beobachtbare Routinen in den Verhaltensweisen, dem „modus operandi“ können im Orientierungsrahmen einer Gruppe, welcher in den Argumenten der sprachlichen Äußerungen verdeutlicht wird, dargestellt werden. Der verdeutlichte Orientierungsrahmen bildet eine Dimension für den Habitus in der Alltagspraxis.

4.3.2.3. Typenbildung

„Fallinterne komparative Analysen“ (Bohnsack 2007, S.235), im Folgenden auch als Einzelfallanalysen bezeichnet, dienen der „Spezifizierung eines Typus“ (Bohnsack 2007, S.235). In diesem Arbeitsschritt zeigt sich, welche Komponenten bei der Textrezeption für die Proband/inn/en relevant waren und ob sich ihre Orientierungsmuster vor und nach der medienpädagogischen Intervention unterscheiden. Das Erkenntnisinteresse zielt hier auf eine geschlechts-, schultypen-, attributionsspezifische „Basistypik“, welche auch durch einen eventuell gegebenen Migrationshintergrund beeinflusst sein kann. Aufgrund der Erfassung dieser unterschiedlichen Dimensionen kann die „Basistypik“ generalisiert werden. „Die

Rekonstruktion einer Typik, vor allem deren Generalisierung, ..., kann nur dann valide geleistet werden, wenn sie in ihrer Relation zu und ihrer Überlagerung durch andere Typiken, wenn sie also innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann“ (Bohnsack 2007, S.246).

Bei der Typenbildung der Proband/inn/engruppe dieser Untersuchung sind Überlagerungen von Basistypiken der jeweiligen Schulform und des individuellen Attributionsstils zu erwarten, anhand dieser Überlagerungen können neue spezifische Typiken herausgebildet werden. Der Einfluss eines Migrationshintergrundes wird anhand der Datenselektion nach Religionsgemeinschaften analysiert, die Angabe der Staatsbürgerschaft ist kein relevanter Hinweis, da die meisten Proband/inn/en der zweiten oder dritten Migrationsgeneration angehören. Die Einbeziehung des Attributionsstils in die Typengenerierung moduliert die, von Bohnsack geforderte, „soziogenetische Typenbildung“ (vgl. Bohnsack 2007, S.250) in eine attributionsgenetische Typenbildung, welche im Dimensionsspektrum der Beobachtungen nicht nur die Soziogenese, sondern auch die Psychogenese der Proband/inn/en inkludiert und insofern noch um eine wesentliche Dimension erweitert wird. Die attributionsgenetische Typenbildung wird ebenso wie die soziogenetische Typenbildung in der komparativen Analyse identifiziert, jedoch zusätzlich durch die Auswertung der Testung der Kontroll- und Kompetenzüberzeugung (nach Krampen 1991) fundiert. Die Rekonstruktion der Psychogenese stellt einen Kontextrahmen für die erklärende Typenbildung dar. Die Auswertung des Attributionstypus wird mit den Orientierungshorizonten verknüpft und bildet so die Interpretationsgrundlage für die Abgrenzung des spezifischen Typus.

Die Einzelfallanalysen dienen einer selektiven Typenbildung zur Herausarbeitung von spezifischen Bezügen und Orientierungen, die an Einzelbeispielen beschrieben werden, um Kontraste aufzuzeigen, die vor und nach der medienpädagogischen Intervention bei der Versuchsgruppe auftreten. Die Tendenz einer elaborierten Aufnahme bei der Versuchsgruppe muss durch eine beobachtbare Veränderung in den Aussagekategorien expliziert werden. Die Veränderungen sind auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe zu kontrastieren.

Für die Typenbildung werden aus jedem Schultyp Personen ausgewählt, die bei beiden Untersuchungen zu mehreren Berichten Äußerungen abgegeben haben, mit Hilfe der Zufallsstichprobe sollen Kontingenzen in der Beschreibung der

Gruppen exemplarisch herausgearbeitet werden. Die Explikation von Einzelfallanalysen dient unter Berücksichtigung der Auswertung von Kompetenz- und Kontrollüberzeugung der Darstellung einer mehrperspektivischen Typenbeschreibung. Hier soll die Berücksichtigung mehrerer Dispositionen, wie der inneren Kontrollüberzeugung, der demoskopischen Mediensozialisation und der Einschätzung der jeweiligen Opferberichte erfolgen. Die Abgrenzung der einzelnen Gruppen in der Typenbildung wird mittels der angeführten Dispositionen verdeutlicht, dabei erscheint auch eine „Differenzierung zwischen innerer und äußerer Sphäre“, wie sie von Bohnsack (vgl. 2007, S.234) gefordert wird, sehr sinnvoll.

Die „innere Sphäre“ ist gekennzeichnet durch tradierte, in der häuslichen Sozialisation verfestigte, moralische Grundsätze und Richtlinien, welche milieutypisch bereits in früher Kindheit angeeignet werden. Diese identifizierenden Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens sind ontogenetisch mit der Entstehung von Emotionen verknüpft, welche bei der Rezeption besonders tragischer oder ungewöhnlicher Ereignisse implizit ausgelöst werden und zu unreflektierten Äußerungen führen können. Für die Beobachtung der „inneren Sphäre“ kann einerseits die Auswertung des FKK-Tests oder des ASF-KJ-Tests genutzt werden, andererseits werden auch in den Aussagen zu den einzelnen Berichten Dimensionen der „inneren Sphäre“ sichtbar, wenn diese der Kategorie Empathie oder Emotion zuzuordnen sind.

Die „äußere Sphäre“ wird durch gesellschaftliche, im speziellen schulische aber auch kulturspezifische Einflüsse gekennzeichnet, hier werden unter anderem Rahmenbedingungen für eine distanzierte Rezeption und einen gesellschaftlich akzeptierten Habitus erlernt. Diskrepanzen, die zwischen der „inneren“ und „äußeren Sphäre“ auftreten, nennt Bohnsack (vgl. 2007, S.240) die „Sphärendifferenz“. Der Umgang mit dieser Differenz ist individuell verschieden und soll ebenfalls in der rekonstruktiven Interpretation thematisiert werden. Ein distanzierter Habitus bei der Rezeption von Opferberichten kann mit Hilfe der Kategorien, welche die journalistische Berichterstattung bewerten (J+ / -), aber auch bei den Kategorien, welche nach Hintergründen fragen (W+ / -), identifiziert werden.

4.3.2.4. Diskursbeschreibung

Die Diskursbeschreibung entspricht der Darstellung der Indikatoren der medienpädagogischen Intervention (vgl. 3.2.3.1., S.138ff), welche die medienpädagogischen Unterrichtssequenzen charakterisieren. Die Inhalte der angewandten Methoden der Texterschließung werden unter 3.2.3.1. (vgl. S.140f) ebenfalls angeführt. Im Anhang befinden sich die Unterrichtsmaterialien der medienpädagogischen Intervention (vgl. 6.4., S.514).

4.3.3. Durchführung der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation

Alle Äußerungen, welche die Proband/inn/en zu den medialen Texten der Untersuchung getätigt haben, sind im Anhang (vgl. 6.1., S.324ff) dokumentiert. Aufgrund dieser Aussagen wurde in einer mehrstufigen Analyse die Codierung der Kategorien entwickelt, die verdeutlichen sollen, welche relevanten Thematisierungen zu den Texten formuliert wurden. Im Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation wurden die dokumentierten Aussagen nach Inhalten kategorisiert. Für die Formulierung der Kategorien sollte nicht eine externe Strukturierung vorgegeben werden, sondern die Indikatoren der dokumentierten Äußerungen wurden dafür als Ausgangsmaterial genützt. Zur Extrahierung der Indikatoren wurden die Propositionen der Aussagen markiert. Die Propositionen der Äußerungen dienen als Indikatoren für die Formulierung von Konzepten, welche thematische Verdichtungen verdeutlichen. Das von den Rezipient/inn/en angewandte Meinungsmuster wird anhand der Indikatoren in Konzepte gefasst. Aus den formulierten Konzepten wurden Kategorien und teilweise auch Subkategorien der relevanten Themen entwickelt. „Die rekonstruktive Methode wird hierbei als geeignetes Mittel betrachtet, die Rezeptionshandlung nicht aus Kausalgesetzen heraus zu erklären, sondern stattdessen unter Bezug auf die Kompetenz der Akteure zu rekonstruieren“ (Bohnsack 2007, S.31).

Das Erkenntnisinteresse liegt in der Verdeutlichung der angeeigneten Meinungen zu den Opferdarstellungen, welche die Aspekte der jeweiligen subjektiven kulturellen und sozialen Situation beinhalten, die sich auf das Meinungsbildungssystem zu den verschiedenen Opferbildern auswirken. Die Entwicklung der Konzepte und Kategorien wird im Anhang (a.a.O.) dargestellt.

4.3.3.1. Themen und Orientierungshorizonte der Proband/inn/engruppe

Das Datenmaterial der freien Äußerungen zu den Opfertexten (Erläuterungen dazu vgl. Deskription des ausgewählten Forschungsmaterials S. 114) bildet die Grundlage für die Ausformulierung der im Folgenden aufgezählten Kategorien. Die Dimensionen dieser Kategorien, welche in den Konzepten verdeutlicht werden, können somit als wichtige Teilkomponente im Meinungsbildungssystem über Opfertypen postuliert werden:

- Schuldzuweisung (S+/-)
- Schicksal / Kann jedem passieren (Sch+/-; P+/-)
- Angst (A+/-)
- Empathie / Mitgefühl / Trauer (M+/-)
- Interesse (I+/-)
- Emotionen: positive Zustimmung – Gleichgültigkeit – Ablehnung, Hass, Verständnislosigkeit (E+/-)
- Journalistische Berichtsbewertung (J+/-)
- Glaubwürdigkeit (G+/-)
- Lösungssuche: Lösungsangebot – fehlende Lösung (L+/-)
- Kausalität / Hinweis auf Hintergründe (W+/-)
- Handlungsangebot / Hilfe (H+/-)
- Kenntnis / Augenzeuge (K+/-)

Die Aussagen der Proband/inn/en wurden von zwei unabhängigen Personen mit Hilfe der formulierten Kategorien codiert. Die codierten Aussagen werden in mehreren komparativen Analysen unter verschiedenen Aspekten betrachtet und dienen so der Darstellung von Fokussierungsmetaphern und Orientierungshorizonten der Proband/innen.

Die Deskription der Kategorien verdeutlicht die relevanten Themen der Äußerungen in den Auflistungen der Propositionen. Die Propositionen werden für die jeweilige Untersuchungsphase (Untersuchung 1 = U1; Untersuchung 2 = U2) aufgelistet, sie dienen als Indikatoren zur Formulierung der Konzepte. Die Interpretation der formulierten Konzepte verdeutlicht die Orientierungshorizonte und entspricht dem Arbeitsschritt der Reflektierenden Interpretation. In den komparativen Analysen der Kategorien werden die Aussagen von Proband/inn/en zu denselben Texten in beiden Untersuchungsphasen verglichen. Mit Hilfe dieser ersten komparativen Analysen der Fälle werden die verdeutlichten Orientierungen in den beiden Untersuchungsphasen gegenüber gestellt.

Kategorie Schuld

Die relevanten Themen in den Aussagen der Proband/inn/en der ersten Untersuchungsphase für diese Kategorie (S+/-) können in den folgenden Propositionen zusammengefasst werden:

1. Untersuchungsphase:

S(+): *schuld, selbst schuld, hätte aufpassen müssen, hätte vermeiden können, wäre zu verhindern gewesen, hätte nicht dürfen, dumm, >?< für fehlende Beweise*

S(-): *unschuldig, Opfer, hilflos, konnte sich nicht schützen, kann jedem passieren, unvorhersehbar*

2. Untersuchungsphase:

S(+): *dumm, selbst schuld, soll aufpassen, darf nicht, selbst schuld, zuerst schauen, hätte können, sollte nicht, hätte nichts riskieren sollen, hat riskiert*

S(-): *hilflos ausgeliefert, unvorhersehbar – konnte nicht schützen, Opfer, kann nichts dafür*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

S(+): Eindeutige Schuldzuweisung, Risiko freiwillig gesucht, Zuschreibung des Wollens, übertreibender Habitus, mangelnde Verantwortung, mangelnde Fähigkeit, unvorsichtige Interaktion, mangelnde Vorsicht, falsch gewählte Handlungsalternative, Handlungsalternativen nicht genützt, >?< mangelnde Argumente – Suche nach Schuldigen, mangelnde Informationssuche, Verhaltensdefizit; Schuldzuweisung an fehlende Person

S(-): Zustimmung zur Handlung, Schicksal, Schuldabsprache wegen Hilflosigkeit oder kindlicher Abhängigkeit

Aus den formulierten Konzepten werden bipolare Orientierungshorizonte der Proband/inn/en ersichtlich. Eine Richtung der Orientierungshorizonte führt zu einer direkten Schuldzuweisung an agierende Personen, die Opfer wurden. Personen, denen mangelnde Vorsicht, Unkenntnis oder ein übertriebener Habitus zugeordnet wird, werden als Schuldige bezeichnet. Die Proband/inn/en nützten dafür die Informationen, die ihnen aus den Texten zur Verfügung standen, um die Tätigkeiten der Opfer nach Verantwortung, Selbsteinschätzung und genützten Handlungsalternativen aus den möglichen Ressourcen zu bewerten. Für die Texte, in denen Kinder zu Opfern wurden, wird die Schuld auch den Eltern zugeschrieben. Bei fehlenden Informationen wurden Fragen eingesetzt, um mögliche Antizipationen im Kontext aufzuzeigen, die auf eine Schuld hinweisen können (82; E1...*an der Geschichte ist etwas faul, warum ist sie nicht schon früher geflüchtet? Sie hat bestimmt die Möglichkeit gehabt...*).

Die herausgearbeiteten Konzepte führten zur Formulierung der Kategorie Schuldzuschreibung (S). Die Deskription der gegensätzlichen Horizonte Schuldzuweisung und Schuldabsprache können als Polarisierungen dieser Kategorie gelten (S+/ -), wobei diese wie bereits unter 4.3.2.1. (vgl. S.231) keine qualitative Bewertung innerhalb der Kategorie darstellen soll. Die Dimensionen der Konzepte dieser Kategorie unterscheiden sich in den Untersuchungsphasen deutlich. Die Konzepte der ersten Untersuchung zeigen verstärkt die Formulierungen von Schuldzuschreibungen. Die Konzepte der zweiten Untersuchung weisen Argumentationen im Zusammenhang mit Schuldzuweisungen auf (29; E1...*sagt nicht alles - macht sich so **verdächtig***) und mehrmals werden Schuldzuweisungen an dritte Personen vergeben, die antizipativ in den Opfersituationen auch interagieren könnten (71; MI1...*Vater eigentlich auch **schuld***), aber im Text unerwähnt bleiben.

Die komparative Analyse der Kategorie S(+/-) zu den Aussagen von Proband/inn/en, die sich in beiden Untersuchungsphasen zu denselben Texten geäußert haben, lässt bei diesen Fällen die folgenden Veränderungen in der Bewertung der Opfertexte erkennen. Fall 29 lässt eine Veränderung der Argumentation für die Schuldzuweisung an das Entführungsoffer von Text E1 erkennen. In der ersten Untersuchungsphase werden subjektive Antizipationen genannt, welche aufgrund unzureichender Information entstanden sind, diese werden in Zusammenhang mit einem subjektiven Verdacht geäußert (E1... *keine Zeugen? keine Fluchtmöglichkeit? hat sexuelle Verbindung zu ihm gehabt*). In der zweiten Untersuchungsphase wird die Schuldzuweisung kausal interpretiert, indem die fragmentarischen Opferaussagen argumentativ für die Schuldzuschreibung genannt werden (E1... *sagt nicht alles - macht sich so **verdächtig***). Fall 71 bewertet die Tat, welche dem Opfer in Text MI1 widerfährt, indem eine Höchststrafe dafür gefordert wird (MI1... *Mutter verdient **lebenslang***). Die Bewertung des Textes MI1 in der zweiten Untersuchungsphase weist eine zusätzliche Dimension der Schuldzuweisung an den Vater des Opfers auf (MI1... *Vater eigentlich **auch schuld***). Fall 133 zeigt in der ersten Untersuchungsphase zu Text MI1 Betroffenheit indem Identifikationspotenzial(..ich..) in der Äußerung erkennbar ist und weist auf die Unschuld von Kindern hin (MI1... *wenn ich kein Kind will muss ich eben aufpassen (VERHÜTEN), aber Kinder **können am wenigsten dafür***). Auch in der zweiten Untersuchungsphase wird auf die Unschuld des Kindes verwiesen, ergänzend zeigt sich mit der Forderung nach mehr Hintergrundinformation eine

neue Perspektive, welche auf Mängel in der Berichterstattung eingeht (MI1... **unschuldiges Opfer**, *nur von der Mutter wird berichtet, so braucht man das gar nicht veröffentlichen*). Auch Fall 177 verändert die Bewertung der Verschuldensfrage zu Text Ü1 in den beiden Untersuchungsphasen nicht, die Interaktion des Opfers wird als unumgängliche Notwehr bewertet. Die Aussage zu Text Ü1 in der zweiten Untersuchungsphase weist zusätzlich auch Kritik am journalistischen Detail, der Abstammung des Täters, auf (Ü1...**Notwehr** *war notwendig, aber verurteilt die ausländische Abstammung, das muss nicht dabei stehen*). Fall 192 äußert in beiden Untersuchungsphasen zu Text Ü1 eine Schuldzuweisung an das Opfer. In der zweiten Untersuchungsphase wird eine mögliche Handlungsalternative ergänzt (Ü1... *der Vater ist nicht tapfer sondern **dumm**, soll Polizei rufen*). Fall 190 zeigt keine Veränderung bei der Schuldzuweisung für das Opfer zu Text M3 in den beiden Untersuchungsphasen. Die Aussage zu diesem Text wurde in der zweiten Untersuchungsphase kausal interpretiert, indem die Handlungsalternative des Kindes thematisiert wird. Der mögliche Aktionsraum des Kindes und die damit verbundenen Aktionsalternativen selbst zu entscheiden, wird beschrieben (M3... *auch Kinder **müssen aufpassen**, das tut man nicht, einfach mitgehen*).

Die Fälle der Vergleichsgruppe (KG HS) 235 – 239 weisen keine Veränderungen oder Ergänzungen in den Aussagen zu den Texten MI1 und K2 auf.

Kategorie Schicksal

Die relevanten Indikatoren in den Aussagen der Proband/inn/en für diese Kategorie (Sch+/-) und die Subkategorie (P+/-) können in den folgenden Propositionen der ersten Untersuchungsphase zusammengefasst werden:

(Sch+, P+): *Schicksal, kann jedem passieren, oft genug, immer öfter, jeden Tag, jedes Jahr, immer wieder, immer mehr, sehr häufig, alltäglich, kann man nicht entkommen, normal, jeder, Pech, damit kann man nicht rechnen, nur schwer davor schützen*

(Sch -, P-): *gibt es bei uns nicht, nicht in Österreich, gibt es nicht*

Bedeutende Indikatoren der Aussagen in der zweiten Untersuchungsphase:

(Sch+, -): --

(P +): *gibt es schon immer, kann passieren – passiert aber nicht oft*

(P-): *passiert nicht jeden*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

(Sch +; P +): Hinweis auf externale Einflüsse, Machtlosigkeit trotz Schutzmaßnahmen, Generalisierung, Hinweis auf Aktionsmöglichkeit, Hinweis auf

Häufigkeit, Generalisierung u. Verdrängung, Generalisierung ohne Diskriminierung, soziale Generalisierung, Generalisierung und Schuldlosigkeit, Generalisierung und Hilflosigkeit, Hinweis auf Häufigkeit der Berichterstattung und subjektive Leseantizipation

(Sch -; P -): Ausschluss der Möglichkeit für eigenen Lebensraum, Hinweis auf Zufälligkeit, Generalisierung und Handlungsalternative, Hinweis auf Einzelfälle, Kritik an Häufigkeit der Berichterstattung, Einschränkung der Häufigkeit,

Die Themen der Konzeptformulierungen, welche zur Ausprägung der Kategorie Schicksal (Sch) herangezogen wurden, verweisen auf die Bedeutung externaler Einflüsse, gegen die das Individuum machtlos ist. Die Thematisierung generalisierender Feststellungen steht im Zentrum der Aussagen. Es werden in diesen Aussagen auch die Unzulänglichkeiten von Schutzmaßnahmen thematisiert, die nicht dazu verhelfen können, dass der/die Einzelne sich dem Schicksal entziehen kann (150; N1... *vor dem **Schicksal** kann man nicht wegrennen*). Die Aussagen beinhalten auch Generalisierungstendenzen, die zur Formulierung einer Subkategorie (P) *das kann jedem passieren* führten. Die Aussagen dieser Subkategorie (P) beinhalten Hinweise auf die Häufigkeit solcher Vorkommnisse und der inkludierten Machtlosigkeit des Individuums, sich dieser Ereignisse entziehen zu können (128; U2... *kann leider jedem **passieren***). Die generalisierenden Aussagen wurden auch mit Hinweisen auf mögliche Handlungsalternativen verknüpft. In beiden Kategoriebezeichnungen finden sich Propositionen zu den Opfermerkmalen, welche die Hilflosigkeit (40; Ü2... *Frau ist schutzlos, kann **jedem passieren***) oder Schuldlosigkeit des Opfers (251; Ü2... *Frau kann nichts dafür, kann jedem **passieren***) thematisieren. Die Kategorie (SCH) wie auch die Subkategorie (P) beinhalten polarisierende Orientierungshorizonte. Aussagen, welche das seltene Auftreten solcher Vorkommnisse und die Besonderheit der beschriebenen Ereignisse thematisieren, führten zur Entwicklung der Kategoriebezeichnung (Sch-) oder der Subkategorie (P-) (65; Ü1...*das Verhalten des Vaters war klar, er wollte seine Familie schützen, das **kann nicht jedem passieren***). Die Bedingungen von Lebensräumen werden mit Generalisierungen für das Auftreten von Ereignissen gekoppelt (...*Gott sei Dank gibt es so was **in Österreich nicht***).

Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase, welche mit dieser Kategorie codiert wurden, sind häufig mit einer Kritik an der Berichterstattung verknüpft (205; M3... *Bericht macht Angst, man vergisst, dass es **nicht jeden passiert***),

dementsprechend kann der Eindruck entstehen, dass die publizierten negativen Ereignisse gehäuft auch in der Realität auftreten. In der zweiten Untersuchungsphase gibt es keine Aussage, die singulär Hinweise auf externale Einflüsse enthält.

Die komparative Analyse von Personen, die sich in beiden Untersuchungsphasen zu denselben Texten in dieser Kategorie geäußert haben, weist nur einen Fall auf. Fall 174 äußert sich zu Text Ü1 in der ersten Untersuchungsphase mit einer Aussage (...*kann **jedem passieren***), die der Subkategorie (P+) zugeordnet wurde. In der zweiten Untersuchungsphase wird die Häufigkeit solcher Vorkommnisse relativiert und die Betroffenheit kausal durch die bestehende Möglichkeit und die Antizipationsgedanken begründet (...*macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft*).

Kategorie Angst

Die relevanten Indikatoren in den Aussagen der Proband/inn/en in der ersten Untersuchungsphase für diese Kategorie (A) können in den folgenden Propositionen zusammengefasst werden:

(A -): *keine Angst, nicht fürchten*

(A+): *Angst, große Angst, irgendwie Angst, extrem Angst, Bericht macht Angst, Artikel macht Angst, hoffe es kommt nicht zu uns, vor Angst sterben, Angst das mir das auch passiert, fürchte, urgruselig, Überfälle machen Angst, Mord macht Angst, Bericht macht Angst, sinnvolle Angst?, macht Angst deshalb geschrieben, Zeitung will Angst machen, Thema macht Angst, schrecklich und gefährlich*

Indikatoren der Kategorie Angst (A+/-) 2. Untersuchung

(A -): *nicht fürchten*

(A +): *fürchte (KG), urgruselig (KG), Überfälle machen Angst (KG), Mord macht Angst (KG), Bericht macht Angst, sinnvolle Angst?, Angst deshalb geschrieben, Zeitung will Angst machen, Thema macht Angst, schrecklich und gefährlich*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

A(+): Angstgefühl durch Identifikation, Angst durch Generalisierung, Angst durch mögliche Betroffenheit, Hinweis auf Angst, unbestimmtes Angstgefühl, starkes Angstgefühl durch transportierte Situation, mögliche Bedrohung, Generalisierung von Unsicherheit, Wechsel von Emotionen, Distanzierung von eigener Angst, Angstentstehung durch Medialisierung, Emotionale Bewertung mit möglicher Folgebeschreibung

A (-): Abweisung von Angst, Angstabweisung mit Hinweis auf Besonderheit

Die Konzeptformulierungen, welche aus den markierten Propositionen extrahiert wurden, beinhalten in unterschiedlicher Intensität Hinweise auf die Entstehung der Emotion Angst. Die Terminologie wurde für die Codierung dieser Kategorie übernommen, auch die Gegenhorizonte wurden in der Kategorisierung durch die Vorzeichen eingefügt. Die direkten Hinweise auf die Entstehung dieses Gefühls werden in der ersten Untersuchungsphase häufig mit Kausalinterpretationen gekoppelt, die durch Generalisierungen (55; Ü1... *finde ich schrecklich, macht mir auch **Angst**, kann jedem passieren*) eine mögliche Betroffenheit signalisieren. Auch Elemente der Identifikation (13; M3...*habe selbst kleine Schwester, habe **Angst***) werden als Begründung für das Entstehen des Gefühls angegeben. Die Aussagen der Proband/inn/en in der zweiten Untersuchungsphase kommentieren die Entstehung von Angst häufig in Verbindung mit der Medialisierung solcher Opfersituationen (49; M3... *macht **Angst**, deshalb wird es **geschrieben***), auch der Hinweis auf Betroffene, für die Angst durch die Medialisierung des Themas entsteht, wird geäußert (230; M3... ***Bericht** macht Eltern **Angst***). In dieser Untersuchungsphase wird auch die eigene Distanz zur möglichen Wirkung der Berichterstattung (224; M3... ***Bericht** macht vielen **Angst**, mir nicht*) thematisiert. Eine distanzierte Haltung wird durch generalisierende Sätze über medial angestrebte Wirkungsweisen (226; Ü1... ***Zeitung** will **Angst** machen*) sichtbar.

Die komparative Analyse der Aussagen, die in dieser Kategorie in beiden Untersuchungsphasen codiert wurden, zeigt in zwei Fällen deutliche Redundanzen (23; M3...U1: *macht mir **Angst***; U2: ***fürchte** mich vor so etwas*; 246; E1... *habe **Angst**, dass mir das auch passiert*; U2: *macht mir **Angst***). Beide Fälle waren Proband/inn/en, die der Vergleichsgruppe angehörten, die keine medienpädagogische Intervention erhielten.

Kategorie Empathie

Die folgenden Propositionen dienten als Indikatoren der Formulierung von Themen für die Konzepte und die daraus folgende Codierung der Kategorie Empathie (M+/-):

(M -): *blöd, müsste nicht sein, das ist die Gesellschaft, viele wollen nur Schlägerei, falscher Ort zur falschen Zeit, sinnlose Aktion, kein Verständnis, würde mich nicht wundern, kein Recht dazu, Dummheit, man geht nicht in so ein Land, muss damit*

rechnen, geschieht recht, wenig Mitleid, nicht entsetzt, keine Meinung, zuerst informieren, leichtgläubig, na super für sie, komisch, nicht entsetzlich

(M+): wirklich schrecklich, alles nicht leicht, wirklich diskriminiert, leider, furchtbar, schlimm, arm, sehr traurig, entsetzlich, tut mir Leid, sehr betroffen, wird zu sehr bagatellisiert, so jung!, schlimmer Fluch, sehr berührend, sehr schlimm, urtraurig, arg, wie kann nur so sein, großes Mitleid, Urtrauma, schade, leiden auch, gerade die jungen?, etwas Schlechtes, unfair

Indikatoren für die relevanten Themen der Kategorie Empathie/Mitgefühl/Trauer (M+/-) in der zweiten Untersuchung:

(M+): traurig (KG), krank, betroffen, sehr traurig (KG), braucht viel Kraft, leidet noch immer, ist krank, furchtbar (KG), schrecklich (KG), schlimm (KG), arm (KG), bemitleidenswert, noch immer Opfer, ist jetzt auch nicht glücklich

(M -): nicht beeindruckt, kein Mitleid, mag solche nicht (KG)

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

M (+): Empathie, Unverständnis für Täter, emotionale Bewertung mit Empathieverbundenheit, Empathie durch Identifikation, Empathie und Redundanz der Berichterstattung, Empathie und Kausalinterpretation, Empathie und Defizitbeschreibung der Mutter, Empathie mit Hinweis auf Opfer, Empathie mit Hinweis auf Familie, emotionaler Vergleich, Empathie und Hinweis auf Opfermerkmale, Empathie und Verständnis für Opfer, Empathie und Hinweis auf Hilflosigkeit, Empathie und Hinweis auf Opferumgebung, Generalisierung u. Hinweis auf Bedeutung für Gesellschaft, Empathie für Lebensumstände des Opfers, Empathie und Hinweis auf Medialisierung, Hinweis auf Opferschicksal durch Medialisierung, Bewertung generalisierender Empathie durch Medialisierung

M (-): Negative Opferbewertung, Ironie ohne Mitleid, Befürwortung des Opferschicksals, Generalisierung ohne Mitleid, negative Bewertung, Empathieverweigerung, ironische Generalisierung, Hinweis auf Zuschreibung negativer Opfermerkmale, Negative Bewertung der Opfertat, negative Opferbewertung, Zweifel, Abwertung des Opferschicksals, Zustimmung für Opfertat, Verminderung der emotionalen Wirkung, Forderung von Optischen Beweisen zur Empathieerzeugung, Gleichgültigkeit

Die formulierten Konzepte dieser Kategorie weisen unterschiedliche Dimensionen empathischer Äußerungen auf, diese verdeutlichen Mitleid und Trauer für die erlittenen Opferschicksale, lassen aber auch die Verweigerung der Betroffenheit erkennen, weil die Opfermerkmale individuell negativ bewertet werden. Es existieren Hinweise für empfundenes Mitgefühl mit dem Schicksal der Opfer (21;

U3... *macht mich **traurig** und **betroffen***) und modale Opferbewertungen, die durch emotionale Adjektive ausgedrückt werden (17; U3... ***urarm** die Frau*). Polarisierend zu den Äußerungen für empfundene Empathie werden auch Hinweise auf eine Verweigerung der Betroffenheit durch die transportierten Opferschicksale deutlich (171; Ü1... *damit **schockt** man **niemanden**, außer man kennt die Familie*). Aussagen, welche emotionale Distanz zu den Geschehnissen vermitteln, verdeutlichen eine negative Bewertung der Opferaktivitäten (96; Ü1...***sinnlose Aktion** vom Familienvater*), die auch durch erkennbare Ironie in den Aussagen ausgedrückt wird (211; E1...*na **super** für sie*). Die Opferbewertungen werden anhand der Aktivitäten der Opfer oder der persönlichen Merkmale der Opfer begründet (86; Ü2...*alte Menschen sind **leichtgläubig***).

Die erkennbare Intensität der emotionalen Betroffenheit in den Aussagen umfasst Zustimmung für die Tat eines Opfers, auch wenn diese folgeschwer war (83; Ü2... ***furchtbar**, wenn arme, hilflose Menschen so zugerichtet werden; härtere Strafen!*), transportierte Gleichgültigkeit über das Opferschicksal (96; D1...*dazu habe ich **keine Meinung**, was passiert ist, ist passiert*), aber auch Ablehnung des Mitleids aufgrund negativer Bewertungen einer Determinante des transportierten Opferbildes (83; M13...*wer ins Gefängnis kommt, **muss damit rechnen***). Alle Richtungen empathischer Äußerungen werden von einigen Fällen auch generalisierend geäußert (81; E2...*man geht nicht in so ein Land*).

Aussagen, welche persönliche Betroffenheit in den Indikatoren zeigen (13; U3... ***schrecklich** würde selbst daran zerbrechen*), verweisen auf subjektive Vergleiche eigener Erfahrungen (164 U3... ***betrifft mich sehr**, habe selbst 8 Geschwister u. meinem Vater geht es auch schlecht*) oder auf Assoziationen, in eine solche Opfersituation selbst geraten zu können (254; M1... *ich verabscheue religiös motivierte Gewalt; fühle mich als zukünftige Lehrerin **betroffen***).

Die relevanten Themen, die in den Konzepten der zweiten Untersuchungsphase in dieser Kategorie codiert wurden, zeigen vor allem in den zahlreichen Aussagen der Vergleichsgruppe ohne medienpädagogische Intervention redundante Inhalte (253; M3... *das macht mich **sehr traurig***). Auch die komparative Analyse der Fälle 235, 238 und 244 (alle KG), die sich in beiden Untersuchungsphasen zu diesem Text geäußert haben, unterscheiden sich in ihren Inhalten nicht (244; M1...U1: ***sehr traurig***; U2: ***armes Kind***). Die Inhalte der Konzeptformulierungen verdeutlichen Kausalinterpretationen, welche Betroffenheit als journalistisches Auswahlkriterium

aufdecken (43; M3... **besonders schrecklich**, deshalb wird davon berichtet oder 7; M3... alle Leser sind davon **betroffen** oder 221; M3... man ist **traurig**, wenn man das liest, darum steht es in der Zeitung). Die komparative Analyse dieser Kategorie von Fall 205 (E1...U1: **schrecklich**; U2: Sie **leidet** noch immer, **weil** alle Schlechtes über sie wissen) zeigt in der zweiten Untersuchungsphase eine Opferbewertung mit größerer Distanz („sie leidet...“) und der kausalen Interpretation für die negative Situation des Opfers, die in der Medialisierung begründet ist.

Kategorie Interesse

Die folgenden Indikatoren wurden zur Formulierung der Konzepte für die erste Untersuchungsphase verwendet:

(I+): *interessant, sehr interessant, aufschlussreich, sehr angesprochen, wie geht es weiter?, sehr spannend, spannend, macht neugierig, wichtig, erinnert mich*

(I -): *nicht wirklich interessant, langweilig, uninteressant, weiß nicht, ist alltäglich, eher uninteressant, lese ich nicht mehr, nicht sehr wichtig, nicht sehr angesprochen, sehr fad, langweilig, ist mir egal, harmlos, unbekannt, lese ich normalerweise nicht, nicht sehr wichtig*

In der zweiten Untersuchungsphase wurden die folgenden Indikatoren zur Konzeptformulierung herangezogen:

(I+): *interessant, spannend, macht betroffen, großes Interesse, alle betroffen, schade kein Bild, wichtiges Thema, da bleibt niemand gelassen*

(I -): *geht mir schon auf die Nerven, passiert so oft, nicht so interessant, muss Abstand halten, zuviel berichtet, bald uninteressant, schreiben das so oft*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

I (-): Hinweis auf Desinteresse, Hinweis auf Desinteresse wegen einseitiger Berichterstattung, Hinweis auf Desinteresse u. oberflächliche Textverarbeitung, emotionale Bewertung und Desinteresse, keine persönliche Bedeutung, Hinweis auf Desinteresse und Distanz zum Opfer, Gleichgültigkeit, Verharmlosung, Desinteresse weil fremd, Desinteresse wegen häufiger Berichterstattung, Desinteresse wegen Unverständnis, Typologisierung d. Berichterstattung und Distanz, Hinweis auf Desinteresse wegen Häufung der Berichterstattung, Verweigerung des Interesses und Distanzierung

I (+): Interesse u. Wertung, Hinweis auf Interesse wegen Generalisierung, Interesse und Forderung einer Fortsetzung, interessierter Vergleich, Interesse wegen Identifikationsmöglichkeit, Interesse aufgrund der Berichterstattung, Interesse wegen Opfermerkmal, Interesse und emotionale Bewertung, Interesse

und Empathie, Interesse wegen gesellschaftlicher Bedeutung, Hinweis auf interessante Berichterstattung mit marginalisierenden Tendenzen, Interesse trotz Verurteilung der Thematisierung, emotionale Interessensbekundung u. kausale Begründung für Berichterstattung, Hinweis auf Interesse und divergierende Bewertung der journalistischen Leistung

Die Formulierungen der Konzepte in der ersten Untersuchungsphase beinhalten Hinweise auf bekundetes Desinteresse ohne weitere Ausführungen (58; D2... **nicht wirklich interessant** oder 96; M13... **uninteressant**) oder es werden kausale Begründungen für bestehendes Desinteresse angeführt (124; M1... **uninteressant, weil es in Nigeria ist**). Diese Begründung für Desinteresse kann sich auf die Anführung räumlicher Distanz beziehen oder es sollen negative Bewertungen für das Land assoziiert werden, dies lässt sich ohne Kontext nicht beurteilen. Geäußertes Desinteresse wird auch mit Unkenntnis des Ortes (42; D2... **unbekannt -Jemen**) oder durch Distanzierung von der Bevölkerungsgruppe der Opfer (55; D2... **uninteressant, was die machen**) begründet. Mangel an persönlicher Betroffenheit wird ebenfalls als Begründung für das geäußerte Desinteresse angeführt (185; D1... **uninteressant, betrifft mich nicht** oder 22; D1... **dieser Bericht ist nicht sehr wichtig für mich**). Ebenso wird die Häufung der Berichterstattung und die damit assoziierte Häufung der Ereignisse als Aspekt für das Desinteresse an dem Text angegeben (15; Ü3... **passiert dauernd, lese ich nicht mehr**). Äußerungen, die Hinweise auf Interesse an dem Text geben, begründen dies mit Identifikationsmöglichkeiten (42; U1... **trifft auf meine Altersgruppe, finde ich interessanter**) oder entsprechender Bewertung der Berichterstattung (224; M1... **die Überschrift macht mich neugierig** oder 157; U1... **interessant, wichtigste Info vorhanden**). Auch Opfermerkmale werden als Grund für Interesse angegeben (124; U3... **hat mich sehr angesprochen, weil kleine Kinder betroffen sind**). Es existieren in dieser Kategorie auch thematisierte Hinweise auf Interesse an den Informationen, die zu Generalisierungen führen (250; D1... **aufschlussreich, Ö ist ein rassistisches Land**; 241; M1... **sehr interessant, was es in der Welt gibt**).

Die Indikatoren für die Konzeptformulierungen zu den Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase weisen in den Dimensionen Interesse und Desinteresse häufige Verknüpfungen mit der journalistischen Berichterstattung auf. Dabei ist ein Unterschied zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe ersichtlich. Proband/inn/en der Interventionsgruppe paaren die Bekundung von Desinteresse mit kritischen Äußerungen an der Häufung der Berichterstattung (123;

Ü1...**schreiben das so oft**, dass man glaubt, es passiert ununterbrochen oder 124; Ü1... finde ich **nicht so interessant**, wird ständig geschrieben). Auch konkrete Bezeichnungen für das journalistische Genre werden genannt und die möglichen Wirkungen angeführt (170; E1... auch *soft news* - liest man **aus Interesse** am Schicksal eines anderen oder 224; E1... eine **spannende** Story, bringt Geld für Zeitungen). Interesse wird generalisierend und mit persönlicher Distanz bekundet (150; E1... lese diese Berichte nicht mehr, man **muss Abstand halten** davon oder 13; M3...hier bleibt **kein Leser verschont**). Auch die wirtschaftliche Bedeutung für die Publikation von Themen wird in der Interventionsgruppe in einer Äußerung assoziiert (22; Ü1...**macht betroffen**, weil viel davon berichtet wird - gut für Versicherungen). Proband/inn/en der Kontrollgruppe begründen ihr Interesse mit der gelungenen journalistischen Medialisierung (241; Ü1... guter Bericht, **interessant** geschrieben). Äußerungen der Proband/inn/en aus der Interventionsgruppe, die zu den Texten auch in der zweiten Untersuchungsphase Interesse äußern, begründen dies mit der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas (3 oder 232; K2... **wichtiges Thema**).

Die komparative Analyse der Äußerungen, die in dieser Kategorie bewertet wurden, verdeutlichen die Unterschiede zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe. Fall 124, 212 und 224 gehörten der Interventionsgruppe an, ihr bekundetes Interesse an den Berichten ist unverändert, aber die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase werden mit kausalen Begründungen ergänzt, die Hinweise darauf geben, dass hier Wissen zu den Effekten von Medialisierungen vorhanden ist. (124; Ü1...U1: hat mich **nicht wirklich interessiert**, nur überflogen; U2: finde ich **nicht so interessant**, wird ständig geschrieben; 212; Ü1...U1: **interessant** U2: Bericht ist **interessant** geschrieben, mit viel Spannung, kein guter Zeitungsbericht; 224; E1...U1: **spannend**; U2: eine **spannende** Story, bringt Geld für Zeitungen). Fall 241, 244 und 245 gehörten der Kontrollgruppe ohne medienpädagogische Intervention an, hier zeigt sich keine inhaltliche Veränderung zu den formulierten Themen (241; Ü1...U1: **sehr interessant**; U2: guter Bericht, **interessant** geschrieben oder 244; Ü1...U1: **sehr spannend**; U2: **spannende Geschichte**).

Kategorie Emotionen

Die thematische Analyse der Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, machte eine Erweiterung der Dimensionen im Vergleich zu den anderen Kategorien notwendig. Hier wurden in den Indikatoren bereits zustimmende,

ablehnende aber auch emotionslose Hinweise gefiltert. Es können in der Kategorie Emotion die Dimensionen Zustimmung, Gleichgültigkeit und Ablehnung dargestellt werden, die sich in unterschiedlichen Orientierungshorizonten äußern und die Formulierung von Subkategorien erfordern.

Die Indikatoren für die Konzeptformulierungen die zur Codierung dieser Kategorie führten sind zahlreich und weisen einen weiten Radius emotionaler Äußerungen auf.

(E+): *sollte eh so sein, urgeil, super, finde gut, passt, richtig gehandelt, alles bestens, nicht alle behindert, gut, ich hätte Panik, wollte Helfen, ich hätte auch nicht, Orden für Tapferkeit, recht so, hätte auch so gehandelt, ist gut, wahr, beeindruckt*

(Eo): *keine Ahnung, unnötig, früher auch, nicht besonders ausgefallen, alltäglich, leider normal, nichts Neues, alle gleich, nicht tragisch*

(E -): *kann nicht vorstellen, wie krank muss man sein, schrecklich, arg, typisch, entsetzlich, kein Verständnis, randalieren mehr, verrückt, nicht schön, schrecklich, unterstes Niveau, erbärmlich, abartig, Frechheit, wie kann?, was soll denn das?, was fällt ein?, wie kann man?, was denken sich?, schlimm, schade, kein Respekt, i hoss, krank, wozu?, was sind das?, nicht notwendig, wirklich sehr schlimm, das ist keine Mutter, nicht richtig, verhaltensgestört, keine Worte, nicht ok, verantwortungslos, verstehe nicht, mag absolut nicht, kranke Leute, abnormal, darf man nicht, man sollte nicht, übertreiben eindeutig!, geisteskrank, möchte lieber nicht wissen, schockieren, dumme schlechte, gemein, blöd, hat wirklich keine Gefühle, kann nichts mehr dazu sagen, nicht auszuhalten, traurig und dumm, furchtbar, unglaublich, entsetzt mich, urarg, unfair, entsetzlich, brutal, zornig, Wahnsinn, verantwortungslos, nicht in Ordnung, schämen, dramatisch, hasse, saudumm, geisteskrank, nicht zu fassen, deppert, keine Wörter dafür, mir sollte nicht begegnen, herzlos, so ist das, nichts Neues, Dreckschwein, FAKE, Wahnsinn, nicht gerecht, Blödsinn, Verbrecher, nicht gerecht, perverses Schwein, muss nicht gleich ...werden*

Propositionen der zweiten Untersuchungsphase:

(E+): *froh, verwundert*

(Eo): *--*

(E -): *macht misstrauisch, schrecklich, was es alles gibt, völlig krank, was ist das?, falsches Vorbild, wie kann, gemein, böse, schlechtes Vorbild, Ärger, zornig, schrecklich, misstrauisch*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

E (+): Zustimmung für Opferaktivität, Zustimmung für Opferschicksal, Zustimmung und Ironie, generalisierende Zustimmung, Zustimmung für Opferaktivität und Identifikation, Zustimmung für Täter, Zustimmung für Tat und Marginalisierung der Opfer

E (o): Gleichgültigkeit, generalisierend ausgleichend

E (-): Ablehnende Bewertung der Täterin, ablehnende Bewertung der Opfer, ablehnende Bewertung der Tat, emotionale Zuordnung einer Strafe, ablehnende Bewertung von Tat u. Motiv, ablehnende Bewertung der Vorstrafen, generalisierende Ablehnung, extreme emotionale Ablehnung, Hinweis auf Handlungsalternativen, persönliche emotionale Ablehnung, ablehnende Bewertung der Täterin und Defizitbeschreibung, generalisierende Abwertung der Herkunft, persönliche Betroffenheit und Ablehnung, generalisierende Abwertung der Religion, ablehnende Bewertung und Zustimmung für Bericht, ablehnende Bewertung und Hinweis auf Bildungsschicht, Ablehnung des Opfers und kausale Begründung, ablehnende Bewertung der journalistischen Darstellung aufgrund der emotionalen Wirkung, Relativierung der ablehnenden Bewertung, ablehnende Bewertung des Opfers und kausale Interpretation der Wirkung

Um der inhaltlichen Vielfalt der Propositionen in den Äußerungen gerecht zu werden, die sich in der Formulierung der Konzepte ausdrückt, ist die Bildung von Subkategorien erforderlich, die im Folgenden deskripiert werden sollen.

Zahlreiche Indikatoren führten zur Konzeptformulierung einer ablehnenden Bewertung, welche sich auf unterschiedliche Inhaltsaspekte der Berichte beziehen. Die verschiedenen Dimensionen der Ablehnung beinhalten ablehnende Bewertung der Täter/in oder ablehnende Bewertung der Opferaktivitäten beziehungsweise der Opferschicksale aufgrund ablehnender Bewertung von Opfermerkmalen. Die ablehnenden Propositionen in den Äußerungen sind in der ersten Untersuchungsphase in großer Zahl vorhanden und weisen auf unterschiedliche Gradienten emotionaler Betroffenheit hin, diese reichen von Verständnislosigkeit (128; Ü3... **verstehe nicht**, *wer so etwas macht*) über generalisierende Ablehnung (151; M1...*die Moslems übertreiben es damit eindeutig!* oder M1... *Deutsche eben, furchtbar*) bis zu stark emotional gefärbten Äußerungen (91; E1... *i hoss des weib*). Aus den Äußerungen der Proband/inn/en wurden aufgrund inhaltlicher Indikatoren zahlreiche ablehnende Bewertungen von Tätermerkmalen extrahiert und in den Konzepten formuliert. Insbesondere wenn

die publizierten Texte über Mütter als Täterinnen informierten, die an ihren Kindern eine kriminelle Tat verübt hatten (58; M12...*die Mutter **muss verrückt sein** oder 86; M12...dass eine Mutter **zu so etwas im Stande ist** oder 182; M11... **dumme schlechte Mutter!!**), wurden in der ersten Untersuchungsphase die Frauen ablehnend bewertet. Zu diesen Inhalten verweisen zahlreiche Äußerungen der Proband/inn/en auf die soziale Bedeutung der Mutterrolle und äußern negative Meinungen über diese Frauen (150; M11... *finde es **schrecklich**, dass eine Mutter ihrem Fleisch und Blut so was antun kann!* oder 148; M11...*der Mutter **würde ich auch was einflößen**, solchen Leuten **gehört das Kinderkriegen verboten***). Zahlreiche Äußerungen beinhalten bei ablehnenden Bewertungen von Täteraktionen zusätzlich Hinweise auf die Hilflosigkeit der Opfer (83; M3...***wie kann man sich an kleinen Kindern vergreifen***) oder es wird die besondere Stellung von Kindern im gesellschaftlichen Gefüge (29; M3... *Mann ist ein **Dreckschwein**, Kinder sind die neue Generation*) thematisiert. Stark ablehnende emotional gefärbte Bewertungen wurden zu Text M3 bezüglich des Täters geäußert (17; M3... *würde so eine Missgeburt **töten, perverses Schwein***), auch hier war das Opfer ein Kind. In einer weiteren Dimension der ablehnenden Bewertung verweisen die Inhalte der Äußerungen auf Ablehnung der Opfer aufgrund ihrer Merkmale. Das Opfermerkmal Herkunft determiniert in zahlreichen Aussagen die ablehnende Bewertung dieser Personen und die Zustimmung für die Aktion der Täter (215; D1... *bin gegen Ausländer, finde es **gut** oder 174; D1... **gebe den Besitzern recht**, es ist besser Türken nicht ins Lokal zu lassen, sie stiften Streit*). Äußerungen, welche die Opfer ablehnend bewerten, beinhalten häufig generalisierende Tendenzen (31; D1... *ist eh richtig, weil Ausländer **immer blöd reden, hasse sie, gehören alle weg***), aber auch eigene Erfahrungen (182; D1...***habe keine guten Erfahrungen mit Ausländern, stimme zu***). Besonders stark emotional formulierte Äußerungen wurden auch zum medial präsenten Opfer „Kampusch“ geäußert, hier überwiegen in der ersten Untersuchungsphase die negativen Bewertungen des Opfers, aufgrund der Prominenz (55; E1... *sie **muss nicht gleich ein Popstar werden** 43; E1... **ich hasse diese Person, glaubt sie ist so toll, kann sie nicht leiden, die Behinderte, glaubt sie ist so toll***) oder das Opferschicksal wird als Täuschung dargestellt (44; E1... *das ist eh nie passiert, **FAKE**, es geht ihr jetzt so gut, bekommt 4000€ pro Sendeminute und Wohnung in der Stadt* oder 42; E1... ***hasse sie, stimmt nichts, bekommt viel Geld, wann tut sie was für andere?***).*

Diskrepanz in den formulierten Themen zeigt sich in der Konzeptdarstellung der Äußerungen zu Bericht M1, wo der Umgang mit dem Koran als Anlass für einen

Mord beschrieben wird. Die transportierten Inhalte führen entweder zu einer Ablehnung der Opferaktivität und zur Zustimmung für die Täter (96; M1... es **war nicht notwendig** den Koran zu beleidigen) oder zu einer Ablehnung der Täteraktion (103; M1... **schrecklich**, dass es solche gewalttätigen Menschen gibt; als Lehrerin hat sie richtig gehandelt), dann auch häufig gekoppelt mit generalisierenden Tendenzen (43; M1... **SCHEISS AUSLÄNDER** in seinem Land bekommt man die Todesstrafe, nur hier glauben sie, können sie machen, was sie wollen; 215 oder 133; M1... **typisch Ausländer!!!**).

Für die Subkategorie der Zustimmung können die folgenden Orientierungshorizonte in den formulierten Konzepten unterschieden werden: Zustimmung für Täteraktivität u. Opferschicksal, Zustimmung für Opferaktivität, Zustimmung für Berichterstattung und generalisierende Zustimmung. Die Zustimmung für die Aktivität des Opfers wurde vorwiegend zu Text Ü1 formuliert, wo der körperliche Einsatz eines Familienvaters gegen einen Einbrecher positiv beurteilt wird (26; Ü1... Der Vater hat **richtig gehandelt** oder 210; Ü1... der Vater hat sich **gut** für die Familie eingesetzt oder 150; E1... ich finde der Familienvater war **mutig**). Der Text weist Identifikationspotenzial auf und die Opferaktion wird subjektiv kausal interpretiert. (88; Ü1... ich **hätte auch so gehandelt**; meine Familie ist mir das Wichtigste auf der Welt). Es wird aber auch den Handlungen anderer Opfer zugestimmt (222; E1... sie hat **richtig gehandelt** oder 150; E2... es ist **richtig**, dass sie um Hilfe fleht). Opferschicksale werden in einigen Äußerungen befürwortet (43; D1... **PASST EH** oder 19; D1... **super**).

In der ersten Untersuchungsphase wurde aufgrund der Konzeptformulierungen auch die Subkategorie Gleichgültigkeit gebildet. Die Äußerungen, welche Indikatoren beinhalten, die zur Konzeptformulierung Gleichgültigkeit führten, verweisen auf emotionale Distanz aufgrund zu geringer Aktualität (7; K1... **früher** starben die Leute **auch** wegen Krankheiten) oder häufiger Konfrontation mit dem Thema (9; Ü1...ist **alltäglich**). Eine Kategorisierung der Äußerungen, die Gleichgültigkeit signalisieren, könnte teilweise auch einer Zuordnung in die Kategorie Desinteresse entsprechen, die formulierten Konzepte verweisen auf die semantischen Differenzen dieser Äußerungen. Auch die Codierungen durch die zweite Person, welche die Konzeptformulierungen nicht kannte, bestätigen eine Zuordnung in diese Kategorie.

Indikatoren, die aus den Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase zur Konzeptformulierung extrahiert wurden, zeigen dass Aussagen der negativen Kategorie Emotionen vorwiegend aus der Kontrollgruppe vorhanden sind. Aussagen der Interventionsgruppe, die der negativen Kategorie Emotionen angehören, sind mit anderen Kategorien (J-, P+, W-, G+, G-) verknüpft. Auch in dieser Untersuchungsphase überwiegen die Thematisierungen der Subkategorie Ablehnung. Proband/inn/en, deren Äußerungen in dieser Kategorie codiert wurden, gehörten vor allem der Vergleichsgruppe an und hatten keine medienpädagogische Intervention. Ihre Aussagen beinhalten Redundanzen, die in der komparativen Analyse thematisiert werden. Proband/inn/en der Interventionsgruppe begründen ihre ablehnenden Bewertungen häufig mit der Art der Berichterstattung (213; MI1... *Bericht macht **Ärger**, ist schlecht* oder 151; MI1... *man **ärger**t sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei*). In den Äußerungen dieser Untersuchungsphase wird auch die falsche Vorbildhaltung eines Familienvaters, der sich dem Täter stellt, thematisiert (37; Ü1... ***schlechtes** Vorbild, oder übertrieben*). Ablehnende Bewertungen des Opfers „Kampusch“ werden auch begründet (124; E1...*sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, da fällt es schwer alles zu glauben, man ist **verwundert***).

Die komparative Analyse der Proband/inn/enäußerungen, die in beiden Untersuchungsphasen in dieser Kategorie codiert wurden, verdeutlicht eine Veränderung der Thematisierungen. Alle Proband/inn/en der Interventionsgruppe ergänzen ihre Aussagen mit Hinweisen auf die journalistische Gestaltung. Fall 29 beurteilt in der ersten Untersuchungsphase den Täter in Text M3 stark emotional besetzt (29; M3... U1: *Mann ist ein **Dreckschwein**, Kinder sind die neue Generation*; U2: ***Bericht** macht mich **zornig** - muss man mit Abstand lesen*), in der Äußerung der zweiten Untersuchungsphase wird die emotionale Betroffenheit mit der Form der Berichterstattung kausal interpretiert und eine Handlungsalternative für Rezipient/inn/en dargestellt. Auch Fall 37 äußert in der ersten Untersuchungsphase eine emotional ablehnende Bewertung des Opferverhaltens zu Text Ü1 (37; Ü1;... U1: *bin sehr **entsetzt**, das ist gefährlich*) und ergänzt diese Meinung über das Opferverhalten mit einer Relativierung der Bewertung aufgrund der Form der Berichterstattung (37; Ü1...U2: ***schlechtes** **Vorbild**, oder **übertrieben***). Die Aussagen von Fall 151 zu Text MI1 weisen in der komparativen Analyse der beiden Untersuchungsphasen gänzlich andere Indikatoren auf. Die Indikatoren der ersten Untersuchungsphase bewerten die Täterin emotional stark ablehnend, die Indikatoren der zweiten Untersuchungsphase verweisen auf eine emotionale

Betroffenheit, die in der fragmentarischen journalistischen Berichterstattung begründet ist (151; M1...U1: **wieso** kriegt man Kinder, wenn man **geisteskrank** ist; U2: man **ärger**t sich, wenn man das liest, **weil** vieles **steht nicht** dabei). Die komparative Analyse der Aussagen aus der Vergleichsgruppe verdeutlicht redundante Thematisierungen (236; M1...; U1: **schrecklich**; U2: **schreckliche Mutter**), nur Fall 83 äußert sich in beiden Untersuchungsphasen mit unterschiedlichen Indikatoren zu Text E1 (83; E1... U1: **was denken sich** die Menschen, wenn sie Leute wie Hunde einkerkern; U2: Opfer, das so reagiert, **macht misstrauisch**). Die Äußerung der zweiten Untersuchungsphase thematisiert das Opferverhalten und interpretiert die Wirkung, diese Hinweise werden sonst nur von Proband/inn/en der Interventionsgruppe ergänzt.

Kategorie journalistische Berichtsbewertung

Diese Indikatoren dienen den Konzeptformulierungen für die Codierung dieser Kategorie in der ersten Untersuchungsphase:

(J+): *spannend, genau beschrieben, sachlich, interessant, kurz und bündig, guter Bericht, real, nicht schlecht, verständlich und gut, gefühlsbetont, sehr emotional gut, klar und deutlich*

(J -): *zuwenig Info, gründlicher recherchieren, nicht sehr spannend, zu kurz, Revolverblatt, Krone eben!, zu sachlich, zu emotional, dumm und tendenziös, von welchem hohen Ross blickt Journalist?, vieles bleibt offen, reißerisch, ohne Zusammenhang, eintönig, könnte länger sein, unrealistisch, erdrückend, Untergliederung hört sich an nach Kindergarten, brutaler dargestellt, viel zu wenig zum Lesen, stereotyp*

In der zweiten Untersuchungsphase waren in keiner Äußerung Indikatoren einer singulären Zustimmung für die journalistische Berichterstattung vorhanden.

(J -): *gefährlich, verurteilt, Medienopfer, diskriminiert, Actionbericht, beschreibt in schlechtem Licht, unvollständig, unverständlich, zu sehr dramatisiert, wertend, macht Angst, betont Abstammung, war der Journalist dabei?, Lust auf Action, macht zornig, beschuldigt, macht irrsinnig zornig, vieles noch nicht geklärt, emotional, überflüssig, was bringt der Bericht?, verunsichert, ausländerfeindlich, wollen Gefahr betonen, übertrieben, Medienstar keine Freunde, zuviel, zu lange, übertreibt, kranke Berichterstattung, andere Probleme zu beschreiben, frauenfeindlich, journalistisch aufgeblasen, actionreich, keine wichtige Information, verzerrt Wirklichkeit, Leser nehmen vieles falsch wahr, Leser begeistern sich, Rauferei besser dargestellt..., Medien sind schuld, Medien spielen mit ihrem*

Schicksal, gehört so nicht in die Zeitung, nicht sachlich, vom Opfer zur Zielscheibe, mediale Schlacht, Schicksale beschreiben ist zuwenig, unnötig, emotional, schlecht, man muss die Zahlen kontrollieren, zu spannend, versucht Angst zu machen, schreibt zum Verurteilen, will Angst und Zorn erzeugen, berichtet viel Falsches, zu spannend, gefährlich, Medien spielen, nicht so wichtig, dauernd in den Medien, zu oft im Fernsehen, so oft interviewt, übertreibt, verurteilt, zu viel berichtet, will erschrecken, soll sachlich sein, kurz und emotional, zu oft in der Zeitung, fad, Klischee!!, Fraß für geile Leser, erzeugt Neid

(J+): --

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

J (-): Kritik an journalistischer Darstellung, Kritik an journalistischer Darstellung u. Forderung nach mehr Information, Kritik an journalistischer Darstellung des Opfers, Kritik an journalistischer Darstellung und Hinweis auf Wirkung, Kritik an journalistischer Darstellung des Täters, Kritik an emotionaler Wirkung der journalistischen Darstellung, Kritik an journalistischer Darstellung und Hinweis auf distanzierte Rezeption, Kritik an Häufigkeit der journalistischen Darstellung

J (+): Positive Zustimmung für journalistische Darstellung

Die Konzeptformulierungen, welche zur Codierung mit dieser Kategorie führten, weisen gegensätzliche Dimensionen auf, die sich auf Zustimmung oder Ablehnung der journalistischen Darstellungsform beziehen. Innerhalb dieser Dimensionen werden wieder unterschiedliche Orientierungshorizonte deutlich, welche verschiedene Aspekte thematisieren.

Äußerungen mit Indikatoren, die auf Zustimmung beziehungsweise positive Beurteilung der journalistischen Darstellung verweisen, wurden nur in der ersten Untersuchungsphase getätigt. Hier werden vor allem journalistische Stilmittel bevorzugt, die Spannung erzeugen (221; E1... *das ist **sehr spannend*** oder 110; Ü1... ***spannend und ausführlich**, da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören*) oder die Ausführlichkeit (157; D2... ***kurz aber inforeich***) wird positiv hervorgehoben, auch die Verständlichkeit wird positiv bewertet (142; Ü1... *der Bericht war **verständlich und gut** zu lesen*).

In der ersten Untersuchungsphase ist anhand der Konzeptformulierungen auch Kritik an journalistischen Darstellungen erkennbar. Die Äußerungen beziehen sich auf die Auswahl der Informationen (250; K1... *eine Meldung am Rande - **vieles bleibt offen***), auf die Gründlichkeit der Recherche (168; U3... *Zeitungen sollten **gründ-***

licher recherchieren, diese Familie wohnt in Marchegg) oder auf eine generalisierende Ablehnung des Printmediums (247; Ü3... **Krone eben!** oder 247; Ü1... **Revolverblatt**). Auch die journalistischen Stilmittel werden undifferenziert kritisiert (247; U3... **zu emotional**). Propositionen, welche Hinweise auf eine Kritik zur Berichterstattung geben, wurden in der zweiten Untersuchungsphase häufig mit anderen Urteilen verknüpft. Nur Konzepte, welche die Bewertung der journalistischen Berichtsbewertung singular beinhalten, dienten der Codierung dieser Kategorie. Ablehnungen für die journalistischen Darstellungen sind in dieser Untersuchungsphase wesentlich stärker vertreten und weisen unterschiedliche Orientierungshorizonte auf.

Äußerungen, die in der Kategorie Ablehnung der journalistischen Darstellung codiert wurden, verweisen im Unterschied zur ersten Untersuchungsphase auf Darstellungen der Täter, welche zu schablonenhaften Meinungen führen können (4; Ü1... **diskriminiert Ausländer** oder 13; Ü1... **Abstammung wird betont**). Auch einseitige Berichterstattung, welche wesentliche Perspektiven ignoriert, wird thematisiert (17; M1... **Bericht beschuldigt nur die Frau, macht zornig, aber wozu?**). Die subjektiven Wirkungen der Opferdarstellungen, im speziellen der Fall „Kampusch“, werden auf die publizierte Häufigkeit (36; E1... **Medien machen sie zum Star - das schafft ihr keine Freunde** oder 134; E1... *da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf* oder 39; E1... **zuviel, zulange** berichtet darüber) oder transportierte Geheimhaltungen (58; E1... **vieles journalistisch aufgeblasen**) zurückgeführt. Hinweise auf fehlende Informationen sind in dieser Untersuchungsphase in größerer Zahl dargestellt (6; M1... **unverständlich, weil unvollständig** oder 53; K2... **da gibt es andere Probleme, die muss man beschreiben**). Äußerungen, die Indikatoren für Kritik an der journalistischen Berichterstattung beinhalten, werden in der zweiten Untersuchungsphase häufig mit Hinweisen auf die emotionale Wirkung für die Rezipient/inn/en ergänzt (17; M3... **Bericht macht urzornig und vielen auch Angst** oder 24; E2... **Bericht ärgert, so wird niemals Frieden sein** oder 28; M3... **Eltern werden verunsichert** oder 157; Ü2... **emotionaler Bericht, unnötige Action**).

Die komparative Analyse dieser Kategorie ist sehr umfangreich. Die Orientierungshorizonte der Proband/inn/en differieren in den beiden Untersuchungsphasen häufig, dies ist an der auftretenden gegensätzlichen Codierung zu erkennen. Es ist keine Äußerung von Proband/inn/en der Kontrollgruppe in dieser komparativen Analyse vorhanden. Die Fälle 20, 28, 38,

110 und 142 weisen unterschiedliche Orientierungshorizonte in den beiden Untersuchungsphasen zu Text Ü1 auf, dies wird auch in der Codierung der Kategorie J(+/-) deutlich. Diese Proband/inn/en gehörten alle der Interventionsgruppe an, die Äußerungen in den beiden Untersuchungsphasen divergieren stark in der Bewertung der journalistischen Darstellung (28; Ü1...U1: *fängt interessant an, wird **eintönig***; U2: ***diskriminiert** wieder einmal Ausländer*). Die Indikatoren der Äußerungen lassen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Inhalt schließen, da die Meinungen der zweiten Untersuchungsphase anhand von Detailinformationen der Texte argumentiert werden und deren Glaubwürdigkeit in Frage gestellt wird (38; Ü1...U1: ***gut geschrieben, kann man sich gut vorstellen***; U2: *war der Journalist eigentlich **dabei?***). Fall 142 ergänzt die Aussage der zweiten Untersuchungsphase mit dem Hinweis auf das Erkennen der journalistischen Details bei der wiederholten Auseinandersetzung mit dem Text (142; Ü1...U1: *der Bericht war **verständlich und gut zu lesen***; U2: *Bericht **verurteilt** ausländische Abstammung, fällt erst beim 2. Mal auf*). Fall 28 gibt in der Aussage der ersten Untersuchungsphase einen Hinweis darauf, dass die journalistische Berichterstattung positiv bewertet wird (28; Ü1... U1: ***gut geschrieben, schrecklich gefährlich***). Die Aussage der zweiten Untersuchungsphase bei Fall 28 kritisiert den journalistischen Stil, der nicht einer sachlichen Information entspricht, deshalb wird die Konzeptformulierung als Kritik an der journalistischen Berichterstattung thematisiert, dies weist aber nicht auf eine Änderung der subjektiv positiven Meinung über den Bericht hin (28; Ü1... U2: ***Actionbericht***). Die Äußerung von Fall 110 zu Text Ü1 weist in der ersten Untersuchungsphase positiv bewertende Indikatoren auf (110; Ü1...U1: ***spannend und ausführlich, da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören***), die zur Konzeptformulierung der positiven Zustimmung für die journalistische Darstellung führten. Die Aussage zu Text Ü1 in der zweiten Untersuchungsphase (110; Ü1...U2: ***gehört so nicht in die Zeitung***) weist auf Kenntnis des journalistischen Kodex der Sachlichkeit hin. Bei Fall 190 weisen die Indikatoren der Aussagen in beiden Untersuchungsphasen darauf hin, dass „Action“ kein positiv zu bewertendes Kriterium eines Zeitungsberichts ist (190; Ü1...U1: *Bericht **ist ok**, aber ein **bisschen actionreich***; U2: *zu viel **Action, unnötiger Bericht***), die Propositionen der Aussage aus der zweiten Untersuchungsphase thematisieren verstärkt Unzufriedenheit mit der Textgestaltung. Die Fälle 212, 224 und 228 ergänzen die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase mit Hinweisen, dass Emotionalität mit den Zeitungsberichten vermittelt wird (212; Ü1...U1: *Bericht **ist nicht schlecht***; U2: ***emotionaler Bericht***), (228; M1...U1: *gut geschrieben*; U2: *kurz und emotional*). Fall

224 bewertet in der ersten Aussage Text Ü1 positiv nach seiner Wirkung, in der zweiten Untersuchungsphase wird dem Journalisten Unwissenheit zum Kriterium der Sachlichkeit zugeordnet (224; Ü1...U1: *dieser Bericht war **sehr spannend und real***; U2: *ein Bericht **soll sachlich sein**, der Journalist weiß das nicht*). Die weiteren Fälle der komparativen Analyse in dieser Kategorie weisen keine Unterschiede in der Einstellungsrichtung zu den Texten auf, die Indikatoren der Aussagen deuten in beiden Untersuchungsphasen auf eine kritische Bewertung der journalistischen Darstellung hin. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase thematisieren die transportierte Wirkung der medialen Texte (148; Ü1...U2: *James Bond lässt grüßen - **kein sachlicher Bericht*** ;157;Ü2...U2: ***emotionaler** Bericht, unnötige Action*; 228; M3...U2: *Bericht **will Angst machen***).

Kategorie Glaubwürdigkeit

Aussagen, die Indikatoren für die Konzeptformulierungen dieser Kategorie beinhalten, thematisieren in der ersten Untersuchungsphase überwiegend Text E1.

(G +): *glaubwürdig, wahr*

(G -): *nicht wahr, glaube nicht, unglaublich, ???, erlogen, hätte früher flüchten können, stimmt hinten und vorne nicht, bin verwundert, Mutter hatte etwas damit zu tun*

Themen für die Kategorie Glaubwürdigkeit (G +/-) in der 2. Untersuchung

(G +): --

(G -): *man darf nicht alles glauben*

G – tritt in der 2. Untersuchung als Primärkategorie in Verbindung mit der negativen Berichtsbewertung auf.

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

G (+): Zustimmung für Glaubwürdigkeit

G (-): Ablehnung der Glaubwürdigkeit, Hinweis auf Misstrauen, Hinweis auf Misstrauen wegen Vermutungen, Hinweis auf Misstrauen und Hinweis auf Neid, Hinweis auf Misstrauen wegen Berichterstattung, Hinweis auf Misstrauen und Hinweis auf Wirkung

Die Konzeptformulierungen dieser Kategorie verweisen in der ersten Untersuchungsphase auf Ablehnung der Glaubwürdigkeit für die publizierten Texte. Nur einmal wird explizit die Glaubwürdigkeit eines Textes positiv bewertet (224; U1... *das ist **glaubwürdig***). Bei den übrigen Fällen, die in dieser Kategorie codiert wurden, können Hinweise für Misstrauen extrahiert werden (151; Ü1...***bin verwun-***

dert, dass die anderen nicht aufgewacht sind), die häufig auch mit Argumenten ergänzt sind (152; E1... *am Anfang habe ich das alles sehr schlimm gefunden, aber umso mehr ich gelesen habe desto **unglaublich** ist das alles geworden - shoppen im Donauzentrum!*). Zahlreiche Äußerungen beinhalten konkrete Propositionen, die das transportierte Opferschicksal als unglaublich einstufen (94; E1... *das ist alles **gelogen***). Das massive Auftreten des Textes E1 in der Thematisierung dieser Kategorie verweist auf starkes Misstrauen gegenüber dem häufig medial aufbereiteten Opferschicksal „Kampusch“, aufgrund der zahlreichen Berichterstattungen waren die Proband/inn/en über dieses Opfer sehr informiert und thematisieren Vermutungen, welche als Hinweise für Unglaublichkeit dienen (124; E1... *K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist **sicher nicht wahr**; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show*; 102; E1 ... *ich glaube, dass ihre **Mutter damit etwas zu tun hatte***; 134; E1... *so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war!????* 151; E1 ... *sie **hätte schon früher flüchten können**, aber sie hatte schon eine emotionale Ebene zu ihm*). Die Indikatoren der Aussagen in der zweiten Untersuchungsphase weisen nur in einem Fall auf die Beurteilung der Glaubwürdigkeit hin. Fall 234 äußert zu den Texten M3 und MI1 ident ein kritisches Urteil (234... *man darf nicht alles glauben*).

Die komparative Analyse der Aussagen, die in dieser Kategorie codiert wurden, zeigt, dass sich Fall 71 in beiden Untersuchungsphasen zu Text E1 äußerte (71; E1...U1: *da stimmt etwas nicht, **glaube kein Wort***; U2: *zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht **misstrauisch***). Die Äußerung der zweiten Untersuchungsphase wurde der Kategorie Kritik an der journalistischen Berichterstattung zugeordnet, hier verweisen die Propositionen auf die Wirkung der gehäuften Berichterstattung. Fall 124 thematisiert auch in beiden Untersuchungsphasen Text E1 (124; E1...U1: *K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist sicher **nicht wahr**; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show*; U2: *sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, **da fällt es schwer alles zu glauben, man ist verwundert***). Die Äußerung der zweiten Untersuchungsphase beinhaltet Argumente für die Wirkung des Opfers auf Rezipient/inn/en, welche auch im Rahmen der medienpädagogischen Intervention ein Thema war.

Kategorie Lösungssuche

Die Indikatoren der Äußerungen aus der ersten Untersuchungsphase, die zur Konzeptformulierung führten, thematisieren die Suche nach Lösungen oder die

Darstellung von Handlungsalternativen, um die medial beschriebenen Opfer-schicksale zu vermeiden.

(L +): *nicht eingreifen, sollen gefoltert werden, nicht alleine fahren, gehören in Anstalt, hätte nicht zögern sollen, hätte herausgeben sollen, für was gibt es?, raus und helfen, sollten nicht, Polizei rufen, würde niederschlagen, Helm aufsetzen!, gehört eingesperrt, sollte denken, muss gemacht werden, würde versuchen, sind kein Spielzeug, muss etwas tun, lebenslang, viel zu kurze Haftstrafe, sofort reagieren, gründliche Warnung und verbieten, zu lange gezögert, sollen wehren und schreien, Alarmanlage, sollte nicht, hätte gebraucht, muss sagen, sollte abgeholt werden, hätte können, sollen machen, konnte nicht leiden, sollen aufpassen, muss tun, unverantwortlich dass nicht sofort, wie kann man, Todesstrafe, gehören eingesperrt, gehört dasselbe getan Aug um Aug..., auf den Scheiterhaufen, wollte es nicht anders, hätte nicht sollen, sollte zu Ende sein, hätten zusammenhalten sollen, muss vorsichtig sein, sollten verboten sein, 9 Jahre sind zuwenig, gehören in, sollen suchen, Sicherheitsmaßnahmen, hätte melden müssen, kann sich selber retten, haben nichts verloren, hätte können, gehören verboten, sollen besser aufpassen, hätte hergeben sollen, sollte aufklären, haben zu spät durchgegriffen, sollte nicht rauskommen, Haft ist zuwenig, gerechte Strafe, darf das nicht, Lösung ist kurzsichtig, muss man holen, sollte nicht rauskommen, Vater erzählen, Videoüberwachung*

(L -): *können nichts tun, machen nichts, haben keine Wahl, warum hilft keiner?*

Die Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase enthielten wesentlich weniger Indikatoren, die zu einer Codierung in dieser Kategorie führten.

(L +): *soll eingesperrt werden, man darf nicht sagen, wer keine Kraft hat bleibt über, zuviel Beobachtung schadet, Appell an..., gesellschaftliche Probleme, Jugendamt melden, mit Abstand lesen*

(L -): *über Lösung schreiben, Polizei anrufen sollen sie schreiben, ohne Lösung Schicksale beschrieben, sollen schreiben wie man schützt*

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

L (+): Angabe einer Handlungsalternative, Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung, Hinweis auf Zuständigkeit, Alternative Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung, Generalisierende Lösungsmöglichkeit, satirische Lösungsmöglichkeit, Forderung von Strafe als Lösungsmöglichkeit, Forderung von journalistischer Angabe von Alternativen, Angabe von Hintergründen als Lösung, distanzierte Rezeption als Lösung

L (-): Fehlen einer Lösungsmöglichkeit, Generalisierendes Fehlen einer Aktivität zur Vermeidung, Generalisierendes Fehlen von Handlungsalternativen

Äußerungen, die in dieser Kategorie codiert wurden, treten in der ersten Untersuchungsphase häufig auf und beziehen sich auf unterschiedliche Texte. Einige Fälle negieren, dass es für das Opferschicksal eine Handlungsalternative geben könnte (28; D2... *haben **keine andere Wahl** gehabt als zu springen*). Die Konzeptformulierungen dieser Kategorie weisen in großer Zahl auf die Beschreibungen von Handlungsalternativen hin, die das Opferschicksal verhindern oder vermindern hätten können (95; Ü3... *er **hätte nicht zögern sollen***; 36; Ü2... *ältere Leute **sollen** sich mit Haarspray **wehren und schreien*** oder 26; U1... *der Bub **hätte** die Waffe **nicht mitnehmen sollen***). Die Verwendung von Schutzausrüstung zur präventiven Vorsorge wurden besonders häufig zu Text U2 (19; U2... ***Helm aufsetzen!***) thematisiert. In vielen Äußerungen verweisen die Propositionen auf Hinweise, welche die Zuständigkeit von Personen (191; M3... *wie kann ein Bub **alleine fahren?*** oder 36; U1... *Lehrer **müssen eingreifen***) oder Institutionen (78; U1... *Politik **sieht viel zu oft weg**, keine Waffen für Minderjährige* oder 27; M2... *Staat **muss etwas tun**, damit es nicht so weit kommt*) zuordnen, die nach den thematisierten Vermutungen der Proband/inn/en das Opferschicksal verhindern hätten können. Zahlreiche Äußerungen beinhalten Forderungen nach einer Bestrafung der Täter/in (21; D2... *Menschenschmugglern **muss** der Prozess **gemacht werden***) oder nach einem höheren Strafausmaß (27; M1... ***Viel zu kurz die Haftstrafe*** oder 59; M1... ***sollte lebenslänglich ins Gefängnis***). In einigen Äußerungen thematisieren Indikatoren generalisierende Lösungsmöglichkeiten, die sich aus der beschriebenen Situation ableiten lassen (27; U1... *Softguns **sind Waffen, kein Spielzeug*** oder 29; U3... *Autofahrer **müssen vorsichtiger sein***). Äußerungen, die Hinweise auf Bestrafung als Lösungsmöglichkeit enthalten, fordern Konsequenzen für die Straftaten, die einen Hinweis auf Wiedergutmachung des Opferschicksals vermuten lassen (81; M13... *denen **gehört dasselbe angetan; Aug um Aug, Zahn um Zahn*** oder 90; M1... *mit der Mutter **soll man das Gleiche machen***)

In den Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase zeigen die Konzeptformulierungen eine neue Orientierungsdimension, die Indikatoren dieser Aussagen verdeutlichen Forderungen an die Journalist/inn/en. Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase kritisieren nicht nur die Berichterstattung, sondern fordern explizit Änderungen (225; Ü1... ***schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben***) oder Alternativen (118; M1... *wozu dieser **Bericht?** sollen das dem **Jugendamt melden**, problematisch, weil immer erst etwas passieren muss,*

damit die etwas machen), die sich auf weitere Opferschicksale positiv auswirken sollen (151; K2... *müssen über **Lösung schreiben*** oder 148; K2... *wieder **Schicksale beschrieben, ohne Lösung***). Eine Äußerung beinhaltet auch Hinweise auf eine Rezeptionsform, die helfen kann, emotionale Reaktionen zu vermeiden (118; M3... *passiert selten, aber ist schrecklich, **muss man mit Abstand lesen**, sonst kann man sich zu Tode fürchten*).

Die komparative Analyse dieser Kategorie weist nur zwei Fälle auf. Fall 225 gehörte der Interventionsgruppe an, die Aussage der ersten Untersuchungsphase beinhaltet Hinweise auf eine alternative Lösungsmöglichkeit, die Indikatoren thematisieren eine andere Möglichkeit der Situationsbewältigung (225; Ü1...U1: ***hätte die Polizei anrufen können***). Die Aussage der zweiten Untersuchungsphase enthält Hinweise auf eine andere Möglichkeit der Berichterstattung und weist darauf hin, dass eine Alternative in den Medien nicht thematisiert wurde und somit ein Lösungsangebot fehlt (225; Ü1...U2: ***schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben***). Fall 242 gehörte der Vergleichsgruppe ohne Intervention an, in den Äußerungen wird redundant die Forderung nach Strafe geäußert, die in diesem Fall als Lösungsmöglichkeit thematisiert wird (242; M1...U1: *9 Jahre sind eine **gerechte Strafe***; U2: *die Frau **soll eingesperrt werden***).

Kategorie Kausalität

Die folgenden Propositionen dienten als Indikatoren für die Thematisierung von fehlenden Hintergründen und der Forderung nach kausaler Argumentation in den Berichten.

(W+): *Weltproblem Religionen!, wo waren die Lehrer?, Rassismus, Sterbehilfe, zeigt wie gefährlich Waffen sind, beschäftigungslos das ist der Endeffekt*

(W-): *wo ist Vater?, warum macht ... so etwas?, wieso hat sie das gemacht?, es steht nicht drin wie, wie?, warum?, gibt es keine Impfung?, warum darf ?, warum so spät eingegriffen?, keine Angaben über die Folgen, ich denke ...sie will nicht sagen*

Themen der Kategorie Kausalität /Hintergründe (W+/-) 2. Untersuchung

(W+): ---

(W -): *zuwenig Info, wo ist der Vater? Hintergründe fehlen, vieles unklar, Ursachen schreiben, zu kurz zu ungenau, Gründe?, Mutter nicht alleine verurteilen, Blick nur auf die Mutter, erklärt nicht alles, fehlen wichtige Infos, man weiß wenig, warum in der Zeitung?, viel zu kurze Infos, nicht nur die Mutter, warum?, Bericht über*

Prävention, einiges ist komisch, das steht nicht im Bericht, beantwortet nicht alle W-Fragen, fehlende Information, da fehlt etwas, man weiß nicht wie es wirklich war, auf den Vater vergessen, lernen wie man mit Problemen umgeht steht nicht in der Zeitung

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

W (+): Hinweis auf Hintergründe, Hinweis auf kausale Gründe

W (-): Hinweis auf fehlende Hintergründe, Hinweis auf fehlende Information, Hinweis auf fehlende Argumentation, Hinweis auf fehlende Glaubwürdigkeit aufgrund der mangelnden Berichterstattung

Die formulierten Konzepte aus den Indikatoren der Aussagen thematisieren in der ersten Untersuchungsphase zahlreiche Forderungen nach mehr Hintergrundinformation in den Berichten, die Kausalität für die Opfersituationen bieten (81; U3... es **steht nicht drin, wie** es zu dem Unfall gekommen ist, aber urtraurig; 33; U1... **keine Angaben über die Folgen**). Die Hinweise in den Aussagen fordern detaillierte Kausalinformationen, welche die Frage „Warum?“ beantworten (13; Ü1... **warum macht** Jugoslawe **so etwas**, wahrscheinlich weil er nichts hat; 59; MI2... **warum hat das Jugendamt so spät eingegriffen**; 82; U1... **warum darf** er die Waffe kaufen? **warum wird** sie ihm von den Lehrern nicht weggenommen?).

Die Äußerungen dieser Kategorie thematisieren auch in der zweiten Untersuchungsphase die fehlenden Hintergründe und den Mangel an Informationen (49; K2... was gibt es für **Gründe?**). Vor allem zu Text MI1 häufen sich in der zweiten Untersuchungsphase die Indikatoren in den Aussagen, die nach der fehlenden Vaterfigur im Bericht fragen (13; MI1... **WO IST DER VATER???**; 184; MI1... Bericht ist schlecht, weil **nur die Mutter schlecht gemacht wird**). Auch in dieser Kategorie finden sich in der zweiten Untersuchungsphase Hinweise auf die mangelnde Qualität der Berichterstattung (232; MI1... **beantwortet nicht alle W-Fragen**). In den Aussagen verdeutlichen mehrere Indikatoren die Hinweise auf die Notwendigkeit der journalistischen Beschreibung von Handlungsalternativen oder Präventionsmöglichkeiten für die Opferschicksale (222; K2... man muss **lernen, wie man mit Problemen umgeht, das steht nicht in der Zeitung**). Die singuläre Darstellung von Opferschicksalen ohne Präventionsangebot wird als nicht ausreichend beurteilt (118; K2... darüber muss man sprechen, aber auch **richtig schreiben, was man dagegen tun kann**, nicht nur Schicksale beschreiben).

Die komparative Analyse der Aussagen dieser Kategorie weisen keine Unterschiede in der Thematisierung auf. Fall 13 verdeutlicht in beiden Untersuchungsphasen die fehlende Information über den Vater des Opfers. Die Aussage der zweiten Untersuchungsphase weist Indikatoren für besondere Betonung (Großdruck, drei Fragezeichen) auf.

Kategorie Hilfeleistung

Die folgenden Propositionen wurden zur Formulierung der Konzepte für diese Kategorie in der ersten Untersuchungsphase genutzt:

(H+): *hätte geholfen, würde helfen, würde Polizei und Rettung holen, würde Hilfe holen, wichtig zu helfen, wären froh wenn wer hilft, würde gerne helfen, normal Hilfe zu holen*

(H -): *kann man nicht mehr helfen, würde gerne helfen aber da hat man Probleme*

Die folgenden Propositionen wurden zur Konzeptformulierung der Aussagen in der zweiten Untersuchungsphase herangezogen.

(H +): *man muss helfen, nicht wegschauen, wie kannman helfen?, was kann man tun?, Bericht soll beantworten wie man hilft, Mädchen brauchen Hilfe, müssen alle zusammen helfen, können sich nicht selbst helfen*

(H -): ---

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

H (+): Hinweis auf persönliche Hilfeleistung, Hinweis auf notwendige Hilfeleistung, Forderung helfende Alternativen zu medialisieren

H (-): Hinweis auf problematische Hilfeleistung, Hinweis auf unnötige Hilfeleistung

Die Indikatoren von zwei Aussagen aus der ersten Untersuchungsphase thematisieren Hinweise auf Hilfeleistungen, die nicht erfolgreich wären (133; M2... *krankte Leute gibt es, aber manchmal **kann man** solchen **nicht mehr helfen***) oder für die Helfenden problematisch sein könnten (131; Ü1... ***ich würde gerne helfen, aber als Zeuge hat man noch mehr Probleme***). Diese Aussagen entsprechen einer gegensätzlichen Einschätzung im Vergleich zu den anderen Hinweisen in den Äußerungen. Die Konzeptformulierungen dieser Kategorie verweisen auf zahlreiche Hinweise der Proband/inn/en, die Hilfeleistungen als notwendig erachten würden (95; Ü2... *es ist **wichtig** den Bedrohten **zu helfen***) oder ihrer Einschätzung nach auch selbst den Opfern helfen würden (37; D2... ***würde gerne helfen*** oder 170; Ü3... ***ich würde helfen, wenn noch zu helfen ist***). Hilfeleistung wird als Selbstverständlichkeit thematisiert (134; M1...*finde es schlimm, dass keiner so **normal** war um **Hilfe zu holen***). Auch Opfermerkmale scheinen in den Indikatoren

der Äußerungen auf (86; M3...*ich würde Hilfe holen, wenn ich sehe, wie ein Kind entführt wird*).

In den Aussagen der zweiten Untersuchungsphase gibt es keine Hinweise auf Hilfeleistungen, die als unnötig bewertet werden. Die Aussagen beziehen sich bis auf eine Ausnahme alle auf Text K2, die Äußerungen dieser Untersuchungsphase beinhalten nur in geringer Zahl Hinweise auf notwendige Hilfeleistungen (234; K2... *sie sind Opfer, denen man helfen muss*). Es treten hier Indikatoren auf, die Forderungen an die Medien thematisieren, mögliche Hilfeleistungen zu beschreiben (191; K2... *Bericht beantwortet nicht, wie man helfen soll* oder 134; K2... *Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe*).

Eine komparative Analyse der Texte und Fälle konnte in dieser Kategorie nicht durchgeführt werden, weil die Proband/inn/en nur zu unterschiedlichen Texten Äußerungen abgaben, die in dieser Kategorie codiert wurden.

Kategorie Kenntnis

Die Indikatoren der ersten Untersuchungsphase, die zur Konzeptformulierungen für diese Kategorie verwendet wurden:

(K+): *live miterlebt, kenn ich, betroffen meine Freundin..., bin selbst..., kenne das vom Freundeskreis, kann aus psychischen Gründen und Betroffenheit nicht urteilen, kenne diesen Sohn*

(K -):--

Konzepte zur Bildung dieser Kategorie:

K (+): Hinweis auf persönliche Kenntnis, Hinweis auf bekannte Information

In dieser Kategorie wurden nur Aussagen der ersten Untersuchungsphase codiert, die Konzeptformulierungen verweisen auf persönliche Kenntnis der Opferschicksale (26; E1... *Habe das ziemlich live miterlebt*) oder auf Kenntnis der medialen Informationen (59; Ü3... *kenn ich schon*). Die übrigen Aussagen dieser Kategorie zeigen persönliche Betroffenheit (92; K2... *bin betroffen, meine Freundin lässt sich auch nicht helfen*), die es teilweise nicht ermöglichte, den Fragenkatalog zu beantworten (115; K2... *kann aus psychischen Gründen und Betroffenheit nicht urteilen* oder 115; M12... *da ich das vom Freundeskreis kenne, möchte ich nichts ankreuzen; das passiert öfter. Wenn jemand Hilfe braucht, gibt es keine, bis es zu spät ist*).

4.3.3.2. Komparative Analyse zur Verdeutlichung der Fokussierungsmetaphern in den Proband/inn/engruppen

Die Darstellung der Fokussierungsmetaphern zu den einzelnen Texten dient der Verdeutlichung kollektiver Orientierungen. Die Proband/inn/en werden zur Untersuchung verdichteter Meinungsmuster in Gruppen nach Schultypen unterschieden (BS; FS; HS). Aufgrund der geringen Proband/inn/enzahl in der Gruppe der Studierenden kann in dieser Gruppe nicht auf kollektive Meinungsäußerungen geschlossen werden, diese Gruppe bleibt hier unberücksichtigt. Es werden für die komparativen Analysen zur Verdeutlichung der Fokussierungsmetaphern jene Texte analysiert, die zahlreiche Äußerungen provoziert haben und in der Codierung Verdichtungen aufweisen, die auf kollektive Meinungsmuster schließen lassen. Veränderungen in der kollektiven Orientierung der Gruppen vor und nach der medienpädagogischen Intervention werden mit Hilfe der komparativen Analysen interpretiert. Die komparativen Analysen sind im Anhang ersichtlich, für die Darstellung der Ergebnisse werden Fallbeispiele in der Interpretation angeführt.

Fokussierungsmetaphern zu Text E1

Zu Text E1 wurden zahlreiche Äußerungen getätigt, welche zwischen den Gruppen deutliche Unterschiede in den Orientierungshorizonten erkennen lassen.

Die Aussagen der Gruppe BS-Büro weisen zu Text E1 in der ersten Untersuchungsphase verdichtet die Codierung der Kategorien E(-) und G(-) auf. Die Aussagen der Kategorie E(-) verweisen verstärkt auf Ablehnung des Opfers (7; E1... *ich hasse Kampusch*), die Aussagen der Kategorie G(-) verdeutlichen die Ablehnung aufgrund fehlender Glaubwürdigkeit (81; E1... *Bei dem Fall stimmt es hinten und vorne nicht*). Die Aussagen dieser Gruppe in der zweiten Untersuchungsphase weisen verdichtet die Kategoriecodierung J (-) und M (+) auf. Die Fokussierung der Äußerungen auf die journalistische Berichtsbewertung (39; E1... *zuviel, zulange berichtet darüber*) lässt auf eine erweiterte Dimension im Meinungsbildungssystem schließen, welche in der ersten Untersuchungsphase nicht vorhanden ist. Einstellungen zur Person des Opfers weisen in der zweiten Untersuchungsphase verdichtet positive Empathie auf (7; E1... *habe sie gehasst, eigentlich ist sie arm*).

Gruppe FS weist in der ersten Untersuchungsphase Verdichtungen in der Codierung von Aussagen der Kategorie G(-) auf. Die Aussagen verweisen auf Ablehnung der Glaubwürdigkeit (152; E1... *am Anfang habe ich das alles sehr schlimm gefunden, aber umso mehr ich gelesen habe desto unglaublicher ist das alles geworden - shoppen im Donauzentrum!*) aufgrund isolierter Informationen der umfassenden Berichterstattung. In der zweiten Untersuchungsphase sind auch in dieser Gruppe Verdichtungen zur Bewertung der journalistischen Berichterstattung J(-) (118; E1... *viele verstehen sie nicht, die Medien spielen mit ihrem Schicksal*) vorhanden.

Gruppe HS zeigt Unterschiede im Meinungsmuster zu diesem Bericht. Die Aussagen dieser Gruppe weisen in der ersten Untersuchungsphase vielfältigere Codierungen auf. Aussagen verdichten sich in den Kategorien E (+) und I(+) und verweisen auf Zustimmung für die Opferaktivitäten (222; E1... *sie hat richtig gehandelt*) und auf positive Empathie (232; E1... *die arme Natascha, das hat sie nicht verdient*). Auch Interesse an dem Opferschicksal (228; E1... *interessant*) oder der Berichterstattung werden deutlich. Die Bewertung der journalistischen Berichterstattung findet in der ersten Untersuchungsphase verdichtet in positiven Aussagen (232; E1... *sehr spannender Bericht*) statt. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen deutliche Ähnlichkeiten mit den anderen Gruppen auf, auch hier zeigt sich eine starke Verdichtung in der negativen Bewertung der Berichterstattung über das Opfer (209; E1... *sie ist zu oft im Fernsehen, das ist nicht gut für sie* oder 222; E1... *sie hat alles gut gemacht, aber die Menschen mögen sie nicht, wenn sie dauernd redet*).

Die Gruppe der Studierenden hat zu Text E1 keine Äußerungen abgegeben.

Tabelle 33: Verdichtete Kategorien zu Text E1

<i>Text E1: Fall „Kampusch“</i>			
Untersuchungsphase	BS-Büro	BS-Friseur	HS
Untersuchung 1 (U1)	E(-) / G(-)	G(-)	E(+) / I(+)
Untersuchung 2 (U2)	J(-) / M(+)	J(-)	J(-)

Tabelle 3 verdeutlicht die Änderungen in den Fokussierungsmetaphern der Interventionsgruppe zwischen den Untersuchungsphasen.

Fokussierungsmetaphern zu Text K2

Die Aussagen zu Text K2 weisen in der ersten Untersuchungsphase bei Gruppe BS-Büro mehrere Verdichtungen auf. Die Kategoriekodierungen E(-) und S(+) verdeutlichen Ablehnung der Opferschicksale (43; K2... *san de alle deppert*) und Schuldzuschreibungen (63; K2... *die Mädchen sind selber schuld*), aber auch Aussagen zur Kategorie M (+) treten verstärkt auf (7; K2... *Magersucht ist schlimm*). In der zweiten Untersuchungsphase weisen die Aussagen dieser Gruppe verdichtet Codierungen der Kategorie L (+) oder H (+) auf, die auf Ausführungen von Lösungsmöglichkeiten für die Vermeidung solcher Probleme (63; K2... *man darf nicht sagen, dass Dünne schön sind - das ist das Problem*) oder auf das Angebot von Hilfeleistungen (13; K2... *leider sehr häufig, was kann man vorher tun? wie kann man helfen?*) schließen lassen. Auch die Kategorien J(-) und W(-) treten in dieser Untersuchungsphase bei Gruppe BS-Büro verstärkt auf, die Aussagen dieser Kategorien weisen bei diesem Text auf zusätzliche Dimensionen der Meinungsbildung bei der Bewertung journalistischer Texte hin. Die Proband/inn/en dieser Gruppe erweitern in der zweiten Untersuchungsphase ihr Meinungsrepertoire um Aspekte der Kritik an journalistischer Berichterstattung. Die Berichterstattung wird kritisiert, weil sie sich auf das Darstellen von Problemen reduziert und zur Lösungsfindung nicht beiträgt (53; K2... *da gibt es andere Probleme, die muss man beschreiben*). Auch die Suche nach Hintergründen (49; K2... *was gibt es für Gründe?*) für das beschriebene Opferschicksal ist eine zusätzliche Dimension in der Bewertung der medialen Texte.

Die Aussagen von Gruppe FS weisen in der ersten Untersuchungsphase vor allem eine Verdichtung in der Kategorie S(+) auf, die Opfer werden für ihr Schicksal verantwortlich gemacht (151; K2... *selber schuld auf einer Seite* oder 152; K2... *irgendwie sind sie ja selber schuld*), dies erfolgt jedoch nicht mit überzeugten Argumentationen (...*auf einer Seite*...,...*irgendwie*...). In der zweiten Untersuchungsphase zeigen sich vor allem kollektive Äußerungen der Kategorie J(-) oder W(-) beziehungsweise auch H(+), was adäquat zu Gruppe BS auf zusätzliche Dimensionen im Meinungssystem schließen lässt. Auch die Proband/inn/en dieser Gruppe verweisen auf fehlende mediale Informationen über Hilfestellungen für die Opfer (133; K2... *die können sich nicht mehr selbst helfen, also was soll man tun*) oder kritisieren den Mangel an Informationen über die Ursachen der Opferschicksale (124; K2...*brauchen Zuwendung, warum schrieben sie das nicht*).

Gruppe HS weist in der ersten Untersuchungsphase kollektive Verdichtungen in den Kategorien E(-), M (+) oder S(+) auf. Die codierten Aussagen verweisen auf unterschiedliche Orientierungen bei der Meinungsäußerung zu diesem Text. Aussagen der Kategorie E(-) lehnen die Opfer (202; K2... *das ist nur blöd*) oder auch dritte Personen (246; K2... *die Mitschüler waren gemein*), die für das Opferschicksal verantwortlich gemacht werden, ab. Kategorie M(+) verdeutlicht Mitleid mit diesen Opfern (232; K2...*die armen Mädchen*). Gegensätzlich wirkt dazu die Verdichtung der Aussagen in Kategorie S(+), welche die Schuld der Opfer fokussieren (230; K2...*die Mädchen sind selbst schuld*). Auch in dieser Gruppe zeigt sich die Erweiterung im Meinungsgefüge in Untersuchung 2 um die Dimension der Kritik an der journalistischen Berichterstattung und das Aufzeigen von mangelnder Information über Möglichkeiten, den Opfern zu helfen (191; K2... *Bericht beantwortet nicht, wie man helfen soll*).

Tabelle 34: Verdichtete Kategorien zu Text K2

Text K2: „Magersucht“			
Untersuchungsphase	BS-Büro	BS-Friseur	HS
Untersuchung 1 (U1)	E(-) / S(+) / M(+)	S(+)	E(-) / M(+) / S(+)
Untersuchung 2 (U2)	J(-) / L(+) / H(+) / W(-)	J(-) / W(-) / H(+)	J(-)

Fokussierungsmetaphern zu Text MI1

In den Aussagen der Gruppe BS-Büro zu Text MI1 treten in der ersten Untersuchungsphase Verdichtungen in der Kategorie E(-), M(+) und L(+) auf. Die Aussagen dieser Kategorien orientieren sich an der Hilflosigkeit des Opfers und der Annahme, dass Kinder erwünscht sein müssen (169; MI1... *wie kann man seinem Kind so etwas antun?* oder 94; MI1... *wozu braucht sie ein Kind, wenn sie es eh umbringt*). Die stark verdichteten Aussagen der Kategorie E(-) weisen auf eine massive Ablehnung der Täterin (7; MI1... *wie kann man als Mutter so grausam sein*) aufgrund ihrer sozialen Rolle, die Ablehnung wird teilweise auch sehr emotional geäußert wird (17; MI1... *deppert die Frau*). Ähnliche Orientierungshorizonte weisen die Aussagen der Kategorie M(+) auf, die Indikatoren dieser Aussagen verdeutlichen die emotionale Betroffenheit (86; MI1... *die muss das Urtrauma haben*) der Rezipient/inn/en. Aussagen der Kategorie L(+) weisen auf eine Lösungssuche hin, die als Wiedergutmachung für das Opfer empfunden werden kann, indem möglichst hohe Strafen für die Mutter gefordert werden (90; MI1...*mit der Mutter soll*

man das Gleiche machen oder 64; MI1...9 Jahre sind zu wenig). Die empfundene Grausamkeit der Tat wird im Zusammenhang der Abhängigkeit des Opfers und dem Versagen der Frau als Mutter argumentiert (170; MI1... *wie kann die Mutter so etwas machen, das Kind vertraut ihr doch!*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen auf eine massive Verdichtung in Kategorie W(-) hin, die Aussagen verdeutlichen Überlegungen der Proband/inn/en, nach einer kausalen Suche für die kaum nachvollziehbare Tat. Die Äußerungen beziehen sich intensiv auf die Frage nach dem Vater des Kindes (13; MI1... *WO IST DER VATER???*) sowie auf die Kritik an der Berichterstattung J(-) (19; MI1... *Hintergründe?*), die durch unvollständige Informationen zu einkanaligen Bewertungen führt (83; MI1... *Bericht macht zornig auf Mutter, weil zuwenig Info oder 60; MI1... man weiß zuwenig, unnötiger Bericht*).

Gruppe FS weist ähnliche Verdichtungen wie Gruppe BS auf, jedoch nicht in so massiven Ausmaß, die stärksten Verdichtungen in der ersten Untersuchungsphase sind in den Kategorien E(-) und L(+) zu finden, die auch auf die gleichen Orientierungsmuster schließen lassen. Die Täterin wird aufgrund ihrer sozialen Rolle emotional abgelehnt (150...*finde es schrecklich, dass eine Mutter ihrem Fleisch und Blut so was antun kann!*). Die Suche nach Lösungen für das Opfer mündet in der Forderung nach möglichst hoher Bestrafung für diese Tat (137; MI1... *hier sollte man lebenslänglich geben*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen auch die zusätzliche Dimension der Suche nach Hintergründen für diese Tat auf (150; MI1... *Mütter müssen auf die Kinder aufpassen, Väter aber auch!!!*). Eine Aussage gibt einen Hinweis darauf, dass der Inhalt dieses Textes in dieser Gruppe auch diskutiert wurde (127; MI1... *bin erst in der Diskussion drauf gekommen, dass der Vater auch Schuld hat*).

Die Aussagen der Gruppe HS zu Text MI1 sind zahlreich und verdeutlichen in der ersten Untersuchungsphase starke Verdichtungen in der Kategorie E(-), welche die gleichen Orientierungsmuster aufweisen wie die Gruppen der älteren Proband/inn/en. Die Mutter wird als Täterin emotional negativ bewertet (182; MI1... *dumme schlechte Mutter !!*) und im Zusammenhang mit ihrer sozialen Rolle verurteilt (208; MI1... *eine echte Mutter würde das ihrem Kind nicht antun*). Auch die Kategorie I(+) weist geringe Fokussierung auf (241; MI1... *sehr interessant, was es in der Welt gibt*) und verdeutlicht das Interesse an dieser Form der Berichterstattung. Das Opferschicksal wird in der Kategorie M(+) verdichtet bewertet (244; MI1... *sehr traurig*). Auffallend ist die Aussage von Fall 187, die Person des

Vaters wird hier bereits in der ersten Untersuchungsphase thematisiert (187; M11... *das Kind sollte das dem Vater erzählen*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen die gleichen Verdichtungen wie die anderen Gruppen in der Kategorie W(-) und J(-) auf, die Aussagen verweisen auf die ungenaue Berichterstattung (184... *Bericht ist schlecht, weil nur die Mutter schlecht gemacht wird*).

Die Kodierung der zweiten Untersuchungsphase zu diesem Text kann in allen Gruppen als Enaktierungspotenzial für die Umsetzung der erläuterten Reflexionen in eine mehrperspektivische Sichtweise gelten, weil die Fokussierungsmetaphern dieser Äußerungen auch quantitativ erkennbar sind. Die Fokussierungsmetaphern der häufigsten Kategorie sind der negativen Bewertung der Beschreibung von Hintergründen (W-) zugeordnet. Auch die Kategorie der negativen Bewertung der journalistischen Berichterstattung ist verstärkt vertreten. Die Kontrollgruppe bildet einen Gegenhorizont, die komparative Analyse zeigt deutlich, dass hier die journalistische Berichterstattung nicht in Frage gestellt wird. Obwohl auch hier bereits die Frage nach den Hintergründen gestellt wird, jedoch nicht in so massiv verdichteter Form.

Tabelle 35: Verdichtete Kategorien zu Text M11

<i>Text M11: „Mutter quält Kind“</i>			
Untersuchungsphase	BS-Büro	BS-Friseur	HS
Untersuchung 1 (U1)	E(-) / L(+) / M(+)	E(-) / L(+)	E(-) / M(+) / I(+)
Untersuchung 2 (U2)	J(-) / W(-)	W(-)	J(-) / W(-)

Fokussierungsmetaphern zu Text M3

Die meisten Aussagen wurden in allen Gruppen zu Text M3 abgegeben. Auch hier können in den Gruppen deutliche Verdichtungen in den Orientierungsmustern abgelesen werden. Zu diesem Text verweisen in der ersten Untersuchungsphase die Aussagen der Kategorie A(+) darauf, dass dieser Text auch Angst erzeugt. Die Aussagen von Gruppe BS-Büro weisen starke Verdichtungen in den Kategorien E(-), M(+) und S(+) auf. Die Aussagen orientieren sich wie bei Text M11 an der Hilflosigkeit des Opfers (37; M3... *der arme Bub, echt schrecklich*) und weisen stark emotionale Urteile über den Täter auf (17; M3... *würde so eine Missgeburt töten, perverses Schwein*). Die Verdichtungen der Kategorie S(+) verdeutlichen Schuldzuweisungen an die Eltern (169; M3... *der Junge konnte nichts dafür, dass ihn seine*

Eltern nicht abholen). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen vor allem Verdichtungen in der Kategorie J(-) auf (9; M3... *macht Leuten mit Kindern Angst*), die auch in Verbindung mit Kategorie M(+) auftreten (19; M3... *macht betroffen, wird deshalb so berichtet*).

Gruppe FS weist bei den Aussagen zu diesem Text keine starken Verdichtungen auf. Die Orientierungsmuster in den Aussagen entsprechen den Orientierungen der Gruppe BS, sind jedoch nicht in auffallendem Maße verdichtet.

Die Aussagen der Gruppe HS weisen zu Text M3 starke kollektive Bezüge auf. Die Aussagen verdichten sich in der ersten Untersuchungsphase in den Kategorien A(+), E(-), M(+) und L(+). Der Inhalt des Textes erzeugt bei dieser Proband/inn/engruppe Angst (222; M3... *dieser Artikel macht mir wirklich Angst*), die Aussagen in dieser Kategorie können auch als Hinweis gesehen werden, dass der Text auf diese Altersgruppe besonders bedrohlich wirkt, weil der Altersunterschied zu dem Opfer nicht sehr groß ist und häufig auch Identifikationsmöglichkeiten gegeben sind, wenn Kinder alleine unterwegs sind und in ihrem Alltag von Eltern vor solchen Vorfällen gewarnt werden. Entsprechend emotional sind auch die Verdichtungen in der Kategorie E(-) (232; M3... *urarg*) und M(+), welche die Betroffenheit erkennen lassen (229; M3... *so klein und schon tot, sehr traurig*). Aussagen der Kategorie L(+) verweisen auch bei diesem Text auf die Forderung nach Gefängnisstrafen (225; M3... *Mann hätte im Gefängnis bleiben sollen*) oder auf die Verantwortlichkeit der Eltern (205; M3... *Kinder muss man immer holen*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen Verdichtungen in der Kategorie J(-) auf (191; M3... *der Bericht will auch Angst machen, ist auch schlecht*).

Tabelle 36: Verdichtete Kategorien zu Text M3

<i>Text M1: „Sexualmord an Kind“</i>			
Untersuchungsphase	BS-Büro	BS-Friseur	HS
Untersuchung 1 (U1)	E(-) / S(+) / M(+)	- -	E(-) / A(+) / M(+) / L(+)
Untersuchung 2 (U2)	J(-) / M(+)	- -	J(-)

Fokussierungsmetaphern zu Text Ü1

Die Aussagen der Gruppe BS-Büro zu Text Ü1 weisen in der ersten Untersuchungsphase Verdichtungen in der Kategorie E(+) und E(-) auf, welche stark

unterschiedliche Orientierungsmuster verdeutlichen. Die Aussagen der Kategorie E(+) stimmen dem Opfer zu (170; Ü1... *richtig gehandelt, er wollte die Familie schützen*), Aussagen der Kategorie E(-) lehnen entweder den Täter ab (29; Ü1... *Verbrecher sind in Österreich zu 85% Ausländer, das zeigt der Bericht*) oder die Aktivität des Opfers (37; Ü1... *bin sehr entsetzt, das ist gefährlich*). Auch Kategorie P(+) weist in der ersten Untersuchungsphase kollektive Orientierungsmuster auf (169; Ü1... *erschreckende Wahrheit, heutzutage gibt es viele Einbrüche, keiner ist davor sicher*). Besonders starke Verdichtungen weisen die Aussagen der Kategorie J(-) in der zweiten Untersuchungsphase auf (42; Ü1... *Bericht übertreibt*). Die Gruppe äußert kollektiv eine schlechte Bewertung zur journalistischen Berichterstattung, die sich auf die Häufigkeit solcher Inhalte (172; Ü1... *wird öfter berichtet als es passiert*) und die Darstellung von Kampfszenen bezieht (34; Ü1... *übertrieben, man muss den Augenzeugen glauben, Journalist war nicht dabei*) und die Abstammung des Täters beifällig erwähnt (71; Ü1... *Bericht stellt Ausländer in schlechtes Licht*).

Die Aussagen der Gruppe FS weisen in der ersten Untersuchungsphase Verdichtungen in den Aussagen der Kategorie I(-) und P(+) auf. Das Interesse an dieser Berichterstattung ist gering (124; Ü1... *hat mich nicht wirklich interessiert, nur überflogen*), weil nach dem Empfinden der Gruppe diese Vorfälle häufig vorkommen (136; Ü1... *schlimm, aber damit ist man heutzutage noch "gut" dran*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase verdichten sich in der zweiten Untersuchungsphase in der Kategorie J(-) in der kritischen Bewertung der journalistischen Berichterstattung (136; Ü1... *kein sachlicher Bericht*).

Die Gruppe HS weist in den zahlreichen Äußerungen zu Text Ü1 verdichtete Fokussierung in den Kategorien A (+), I(+), M(+), P(+), S(+) und J(+) auf. Die Fokussierungen in der Kategorie A(+) weisen auf die Äußerung von Angst hin (213; Ü1... *das ist nicht normal, würde vor Angst sterben*), wenn dieser Text Betroffenheit erzeugt. Auch Interesse an dieser Form der Berichterstattung wird geäußert (239; Ü1... *sehr spannend und interessant*). Die Aussagen der Kategorie J(+) verdeutlichen eine positive Bewertung der Berichterstattung (228... *gut geschrieben*). Aussagen der Kategorie M(+) verweisen auf Empathie mit den Opfern (238; Ü1... *die Opfer tun mir Leid*), Betroffenheit entsteht auch durch das Empfinden dieser Gruppe, dass dieses Schicksal jeden treffen kann (174; Ü1... *kann jedem passieren*). Die Aussagen der Kategorie S(+) verdeutlichen, dass einige Gruppenmitglieder die Aktivität des Opfers negativ bewerten (192; Ü1... *der Vater sollte nichts selber tun*). Verdichtungen in den Aussagen der zweiten

Untersuchungsphase sind in der Kategorie J(-) ersichtlich, die Berichterstattung wird kritisch bewertet (205...*spannend soll ein Bericht nicht sein*).

Tabelle 37: Verdichtete Kategorien zu Text Ü1

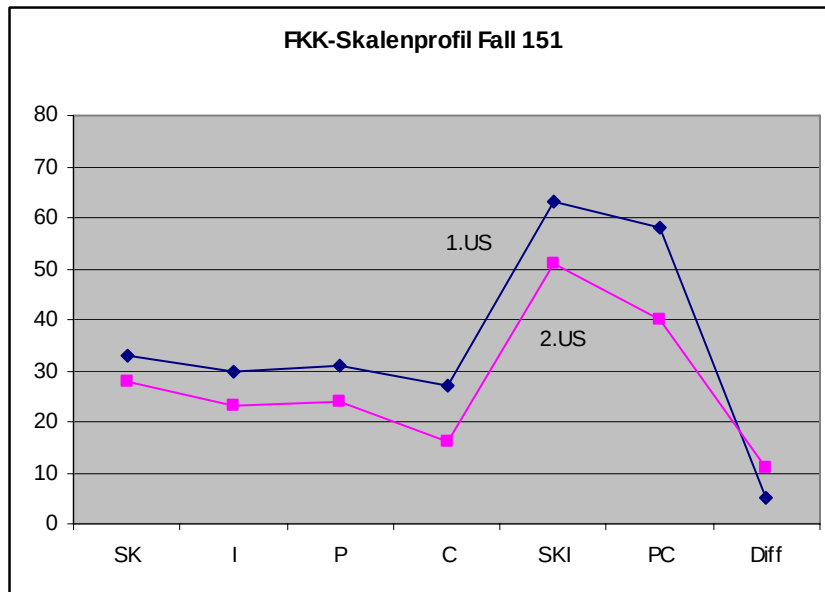
<i>Text Ü1: „Überfall im eigenen Haus“</i>			
Untersuchungsphase	BS-Büro	BS-Friseur	HS
Untersuchung 1 (U1)	E(-) / E(+) / P(+)	I(-) / P(+)	I(+) / A(+) / M(+) / P(+) / S(+) / J(+)
<i>Untersuchung 2 (U2)</i>	<i>J(-)</i>	<i>J(-)</i>	<i>J(-)</i>

4.3.4. Qualitative Einzelfallanalysen

Mit Hilfe der Analyse einzelner Fälle wird untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den erhobenen psychologischen Variablen zu Kontroll- und Kompetenzerwartungen nach Krampen (1991) und den Äußerungen zu den medialen Texten besteht. Für diesen Arbeitsschritt wurden die Profile der FKK-Werte in den einzelnen Skalen extrahiert. Die Daten der FKK-Skalen verdeutlichen die Einstellungen zu Kontroll- und Kompetenzerwartungen vor und nach der medienpädagogischen Intervention und dienen im Interpretationsrahmen mit den codierten Aussagen zur Verdeutlichung der Orientierungshorizonte einzelner Fälle. Demografische Daten ergänzen die Fallanalysen.

4.3.4.1. Einzelfallanalysen der Gruppe FS

Abbildung 27: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 151

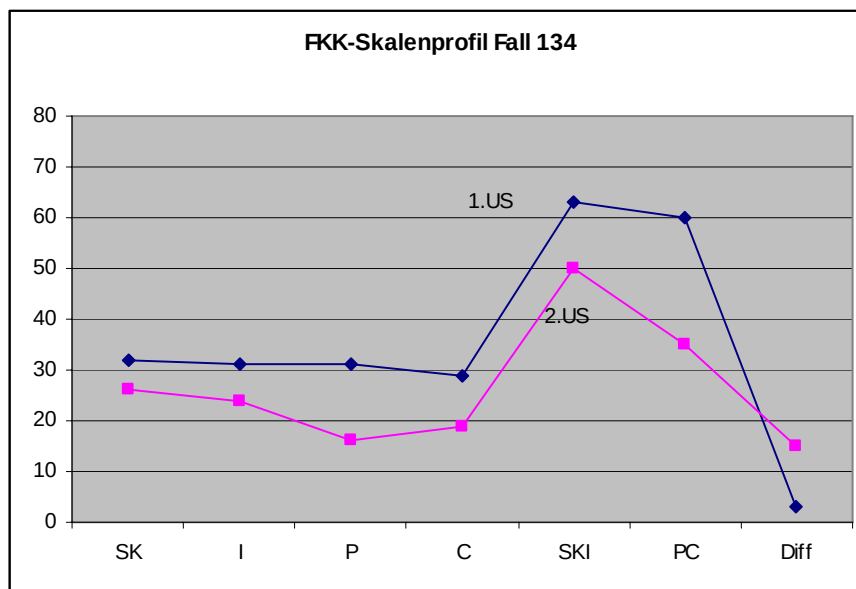


Fall 151, eine Schülerin, 17 Jahre der Klasse „Bundy“ mit serbisch-orthodoxem Religionsbekenntnis und österreichischer Staatsbürgerschaft weist im Profil der FKK-Skalen in der Differenz der SKI und PC – Skalen eine deutliche Steigerung auf (1.US:5; 2.US:11). Alle Werte bewegen sich in der 2. Untersuchung stärker zur Mitte, vor allem Skala C weist in der 2. Untersuchung einen geringeren Wert (1.US:27; 2.US:16) auf, was darauf schließen lässt, dass der Einfluss von Dimensionen wie Glück oder Pech auf die Bewertung von Ereignissen gesunken ist.

Die Aussagen von Fall 151 zu Text D1 verweisen auf positive Empathie mit den diskriminierten Opfern (D1... *Rassismus ist in Österreich nichts Neues!*), die Probandin weist einen Migrationshintergrund auf. Zu Text M1 äußert sich die Probandin mit starker Ablehnung, die durch Satzzeichen betont wird. Eine Differenzierung zur eigenen Religion wird geäußert (...*die Moslems übertreiben es damit eindeutig!*). Die Probandin äußert sich in der ersten Untersuchungsphase häufig in der Kategorie M(+) und S(+). Die Aussagen der Kategorie M(+) verweisen auf positive Empathie für Opfer (N1... *Sie war so jung!* Oder U3... *das ist schlimm, wenn man glaubt, man kommt eh wieder zurück*) oder emotionale Betonung des erlittenen Opferschicksals (Ü3... *mit einer Eisenstange! schlimm!*). Die Aussagen der Kategorie S(+) verdeutlichen die Zuschreibung von Schuld für die Vorfälle (U1...*man soll nicht mit Waffen spielen, besonders nicht, wenn man damit nicht umgehen*

kann oder K2... *selber schuld auf einer Seite*) und die Suche nach Möglichkeiten, diesem Schicksal zu entgehen (U2... *kann jedem passieren, aber mit Helm eher nicht*). In der zweiten Untersuchungsphase verweisen die Aussagen auf die Suche nach Hintergründen W(-) oder auf Kritik an der journalistischen Berichterstattung J(-). Die Aussage zu Text M3 beinhaltet Elemente, die auf die Entstehung von Angst aufgrund der medialen Inhalte hinweisen (M3... *man kann Angst kriegen, oder man ist froh, dass man nicht betroffen ist - sehr emotional*) und beurteilt die Berichterstattung als *emotional*, was auf Distanz zur Wirkung der Texte hinweist. Die erworbene Distanz wird auch bei den Aussagen zu Text MI1 deutlich (1.US; MI1... *wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist*; 2.US; MI1... *man ärgert sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei*). In der Aussage zu Text MI1 wird in der 2. Untersuchungsphase das Entstehen von Emotionen beim Lesen der Berichterstattung auf die journalistische Auswahl der Informationen zurückgeführt.

Abbildung 28: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 134



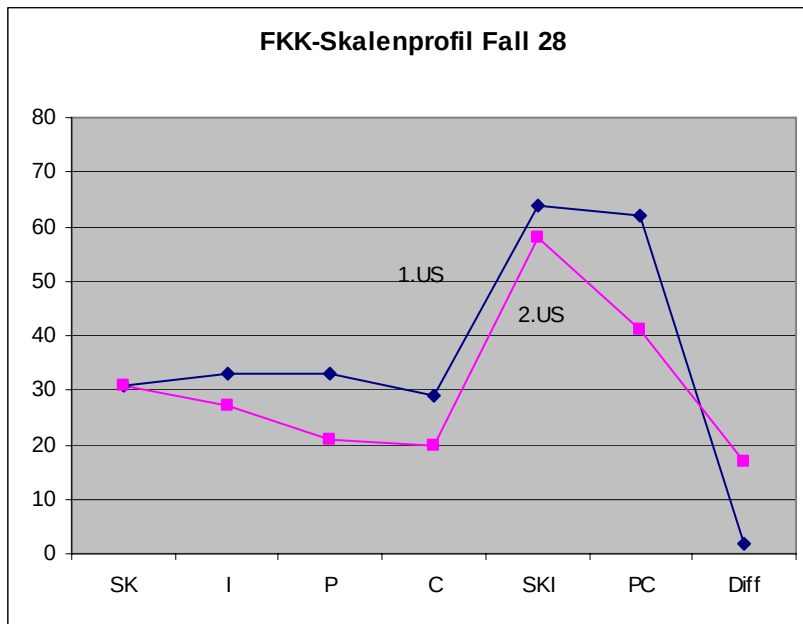
Fall 134 ist eine Schülerin, 19 Jahre, serb.-orth. Religion und österreichischer Staatsbürgerschaft. Die erhobenen Daten der FKK-Skalen sind in der zweiten Untersuchungsphase niedriger. Die Differenz der SKI- und PC-Skalen ist in der zweiten Untersuchungsphase deutlich höher (1.US:3; 2.US:15). Die externe P-Skala zeigt die größte Veränderung in den Werten (1.US: 31; 2. US: 16), dies lässt darauf schließen, dass der Einfluss außenstehender Personen für die Opfer-situationen in der zweiten Untersuchungsphase geringer eingeschätzt wird.

Die Probandin hat in beiden Untersuchungsphasen überdurchschnittlich oft Aussagen getätigt. Die Aussage zu Text D1 verdeutlicht eine große Distanz zum eigenen Migrationshintergrund (D1... *es ist wahr, dass Ausländer teils nicht reingelassen werden, sie fallen auch teils unangenehm auf, wenn das nicht ist, würde ich auf sie aufpassen*). Mehrere Aussagen der ersten Untersuchungsphase wurden der Kategorie S (+) zugeordnet, die codierten Aussagen weisen darauf hin, dass nach Ursachen für die Opferschicksale in der Verantwortung beteiligter Personen gesucht wird (M3... *was sind das für Eltern, die ihren Sohn zu dieser Zeit! Allein! Mit der Straßenbahn fahren lassen, verantwortungslos* oder N1... *sie müsste wissen, dass Lawinengefahr ist!?* oder U1... *finde es schlimm, dass keiner die Lehrer geholt hat u. dass die Eltern das erlaubt haben; Junge konnte nichts dafür, tut mir leid*). Die Schuld am eigenen Opferschicksal wird hier auch bei den Opfern selbst gesucht (U2... *mit 50 Jahren sollte man das wissen, dass man Schutz braucht*). Aussagen, die in der Kategorie M(+) codiert sind, treten häufig in der ersten Untersuchungsphase auf. Die Aussagen der ersten Untersuchungsphase verdeutlichen eine emotionale Wirkung der Berichte, die zu einer Haltung im Sinne des Opfers führt, vor allem wenn dieses einer Personenbeschreibung entspricht, die auf Hilflosigkeit schließen lässt (Ü2...*es ist schlimm, alten Leuten und Babys wehzutun*) oder ein Opferschicksal dargestellt wird, dem nicht mehr geholfen werden kann (K3...*schlimm, dass eine Krankheit! Heutzutage! zum Tod führen kann* oder D2... *schlimm, wenn Menschen die Freiheit versprochen wurde, dann "gezwungen" sich umzubringen*).

Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen bis auf eine Ausnahme die Codierung J(-) auf, die Berichterstattung wird in den Aussagen kritisch hinterfragt (Ü1... *Bericht ist nicht notwendig, Vater muss sich wehren, soll aber auch kein Vorbild sein*; K2... *Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe*). Bei Text E2 wird eine Änderung im Orientierungshorizont deutlich erkennbar. Die Aussage der ersten Untersuchungsphase verweist auf Ablehnung der Glaubwürdigkeit für das Opferschicksal (E1; 2.US...*so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war!????*), die Aussage der zweiten Untersuchungsphase lässt eine Schuldzuschreibung für die Ablehnung der Glaubwürdigkeit bei der Berichterstattung erkennen (E1;1. US... *da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf*).

4.3.4.2. Einzelfallanalysen der Gruppe BS-Büro

Abbildung 29: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 28



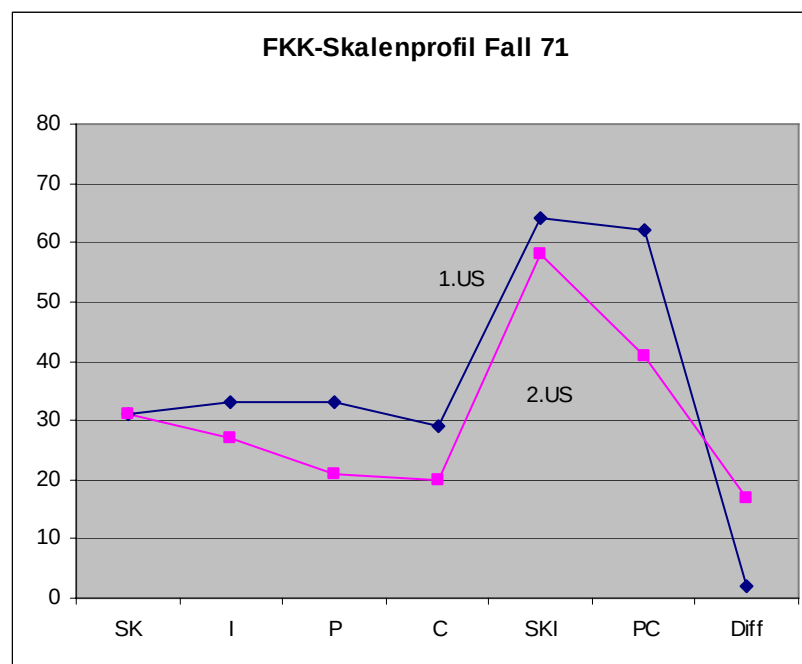
Fall 28 ist ein Schüler einer 1. Klasse, 17 Jahre, österreichischer Staatsbürger mit islamischem Religionsbekenntnis. Der Proband zeigt im Datenprofil der FKK-Skalen eine Veränderung zwischen den beiden Untersuchungsphasen. Die Differenzskala von externaler und internaler Sekundärskala weist in der zweiten Untersuchungsphase einen größeren Wert auf (1.US: 2; 2.US:17). Die größere Differenz in der zweiten Untersuchungsphase lässt auf stärkere Betonung der internalen Einflüsse bei der Interpretation von Ereignissen schließen. Die Daten der internalen SK-Skala sind in den Untersuchungsphasen unverändert und sind die höchsten Werte der Primärskalen in der zweiten Untersuchungsphase. Das Datenprofil der FKK-Skalen weist auf eine stärkere Betonung internaler Einflüsse bei der Interpretation von Ereignissen hin.

Die Aussagen zu Text M1 verweisen auf eine Priorität der Religion (M1... *Lehrerin ist schuld, Koran ist wichtig*) für den Probanden. Die Beurteilung zu Text D2 verdeutlicht Verständnis für die Opfer (D2... *haben keine andere Wahl gehabt als zu springen*), welche versucht haben, ihr Land auf illegalem Weg zu verlassen. Mehrere Aussagen zu den Texten sind in der Kategorie S(+) codiert, der Proband verweist bei den Schuldzuweisungen auf die Eigenverantwortung der Opfer (K1... *kann man nichts machen, haben nicht richtig gehandelt* oder K3... *kann man nichts machen, sollen essen*). Auch Kindern weist der Proband für ihre Taten

Verantwortung zu (M3... selbst schuld, warum fährt er weiter). Die Eigenverantwortung der Opfer wird auch zu Text N1 verdeutlicht (N1...selbst schuld, Schicksal). Besonders emotional wird Bericht Ü2 abgelehnt, in dem das Opfer eine ältere Frau ist (Ü2...*ein Wahnsinn, herzlos und respektlos*).

Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase lassen einen veränderten Orientierungshorizont zu Text Ü1 erkennen (Ü1; 1.US... *gut geschrieben, schrecklich gefährlich*; 2.US:... *Actionbericht*). Auch zu Text MI2 scheinen neue Dimensionen der Bewertung in der zweiten Untersuchungsphase auf (MI1; 1.US:... *Mutter ist herzlos*; 2.US:... *Mutter ist krank, wo sind andere Betreuer*). Die Dimension der Suche nach einer Hilfestellung für involvierte Personen ist ebenfalls in der Aussage zu Text K3 (K3; 2.US:... *wie soll man reagieren - wird nicht geschrieben*) erkennbar. Die Beurteilung von Text M3 verdeutlicht in der zweiten Untersuchungsphase einen kritischen Blick auf die Wirkung solcher Berichte (M3; 2.US:... *Eltern werden verunsichert*).

Abbildung 30: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 71



Fall 71 ist eine Schülerin einer 3. Klasse der BS, 22 Jahre ohne Migrationshintergrund. Die Werte der FKK-Skalen zeigen in der zweiten Untersuchungsphase eine wesentlich größere Differenz (1.US: 2; 2.US: 26). In der ersten Untersuchungsphase zeigt der Wert der internalen Primärskala (1.US:32)

den höchsten Wert im Vergleich zu den anderen Primärskalen. Dieser Wert hat sich auch in der zweiten Untersuchungsphase kaum verändert (2.US:33). Die Werte der externalen Primärskalen sind hingegen stark gesunken (P-Skala: 29 / 13; C-Skala: 29 / 18). Die niedrigeren Werte der externalen Skalen in der zweiten Untersuchungsphase bewirkten die Vergrößerung der Differenz in der Tertiärskala.

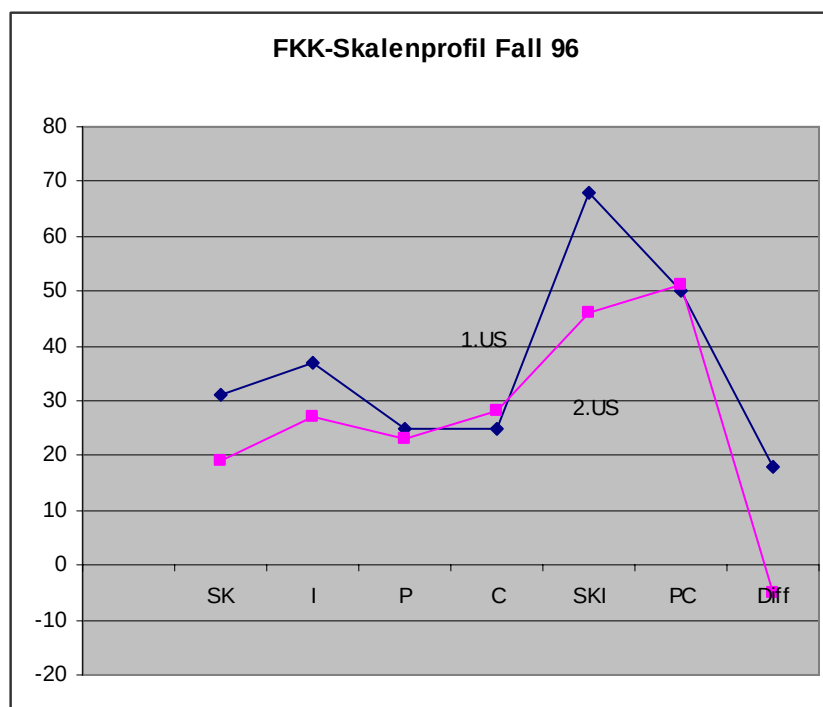
Die Aussage der Probandin zu Text D1 verweist nicht auf Solidarität mit ausländischen Jugendlichen (D1... *ich hätte die Türken auch nicht reingelassen*). Auch die Aussage zu Text D2 in der ersten Untersuchungsphase zeigt eine negative Einstellung zu Migrant/inn/en (D2...*wären sie nicht geflüchtet*). Das Handeln von Opfern, die sich in Krisengebiete begeben, ist nach Ansicht der Probandin als eigenverantwortlich einzustufen (E2...*was macht die im Irak? In das Land fährt kein normaler Mensch, selbst schuld*). Auch die Bewertung der Opfersituation zu Text Ü1 verdeutlicht eine negative Einstellung zu Menschen mit ausländischer Abstammung (Ü1...*das ist typisch, dass der Einbrecher ein Ausländer war*). Die Bewertung zu Text M1 zeigt, wie weitreichend die Verurteilungen sind (M1...*typisch Islam, Lehrerin ist selbst schuld, sollte wissen, dass islam. Frauen nichts wert sind, Türkei darf nicht zur EU*), obwohl das Opferschicksal in Afrika stattgefunden hat, wird die Türkei dafür verantwortlich gemacht. Die codierte Kategorie der Schuldzuschreibung tritt in der ersten Untersuchungsphase häufig auf. Die Aussagen verweisen auf die Eigenverantwortlichkeit der Opfer, auch wenn diese Kinder sind, müssen sie ihr Handeln abschätzen können (K2... *selbst schuld*; M3 ... *Bub ist selbst schuld, mit Fremden geht man nicht mit*). Zu Text MI1 wird die Höchststrafe als Lösung oder als Schuldzuschreibung für die Täterin gefordert (MI1... *Mutter verdient lebenslang*). In der ersten Untersuchungsphase wird in der Aussage zu Text U3 deutlich, dass Situationen auch unvermeidbar sein können (U3...*Schicksal, schrecklich*), diese werden emotional bewertet und den Opfern wird keine Schuld zugeschrieben (Ü2...*das ist unterstes Niveau*). Das Opferschicksal in Text E1 wird als unglaublich eingestuft (E1...*da stimmt etwas nicht, glaube kein Wort*).

Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase verweisen auf eine starke Veränderung des Orientierungsrahmens bei dieser Probandin. Die Bewertung zu Text E1 differiert in der zweiten Untersuchungsphase, weil nun der Berichterstattung für die unglaubliche Situation des Opfers Verantwortung zugeschrieben wird (E1; 2.US...*zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht misstrauisch*).

Besonders auffallend ist eine veränderte Einstellung zu Text Ü1 (Ü1; 2.US... *Bericht stellt Ausländer in schlechtes Licht*). Auch die Bewertung von Text MI1 verweist auf eine zusätzliche Beurteilungsdimension, die auch die Schuld des Vaters für die Opfersituation des Kindes erkennt (MI1; 2.US... *Vater eigentlich auch schuld*). Eine Verringerung der Schuldzuweisung für das Opfer ist in der zweiten Untersuchungsphase zu Text M3 erkennbar (M3; 2.US... *wie schützt man sich davor - ist wichtiger als angstmachender Bericht*), wobei hier wie bei Text E1 die Berichterstattung kritisiert wird. Die Bewertung zu Text K2 lässt nicht unbedingt auf eine Verringerung der Schuldzuweisung für die Opfer schließen (K2; 2.US... *wer nicht die Kraft hat auf sich zu schauen, bleibt über*), betont jedoch die Selbstkontrolle, welche Überleben sichert.

4.3.4.3. Einzelfallanalyse der Kontrollgruppe BS-Büro

Abbildung 31: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 96



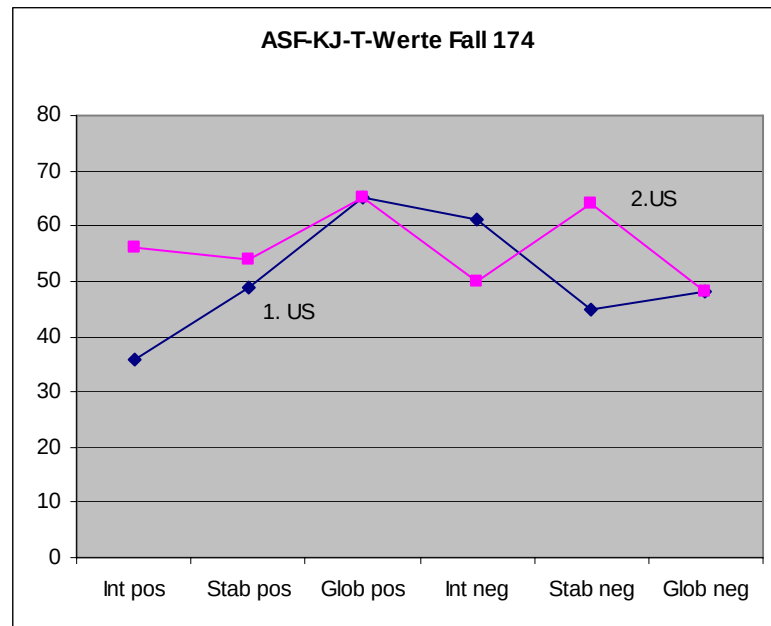
Fall 96, Schülerin einer 1. Klasse ist österreichische Staatsbürgerin ohne Migrationshintergrund. Die Daten des FKK-Profiles zeigen eine Veränderung der Differenz zwischen der externalen und internalen Sekundärskala zugunsten der Externalität in der zweiten Untersuchungsphase. Die Werte der I-Skala und der

SK-Skala sind in der zweiten Untersuchungsphase deutlich gesunken und haben sich an die Werte der externalen Primärskalen angenähert.

Die Probandin äußert zu Text D1 eine tendenziell gleichgültige Meinung (D1... *dazu habe ich keine Meinung, was passiert ist, ist passiert*). Auch die Äußerungen zu den Texten D2 und E2 lassen nicht auf besondere Betroffenheit schließen (D2... *100 sind viele, aber das passiert heute oft*; E2... *uninteressant*). In beiden Berichten wird über Migrant/inn/enschicksale informiert. Die Beurteilung von M3 weist hier Diskrepanzen zu den übrigen Textbewertungen auf (M3... *es war nicht notwendig den Koran zu beleidigen*), die Information über das Wegnehmen der Bücher, wo unter anderem der Koran dabei war, wurde überlesen oder als Beleidigung interpretiert, wie komplementäre Äußerungen anderer Migrant/inn/en zeigen. Die Beurteilung von Text M3 verweist die Schuld auf die Eltern des Opfers (M3... *was sind das für Eltern?*). Auch die Bewertung von Text M11 verweist auf die Verantwortung von Eltern (M11... *wie kann man ein Kind zu so etwas zwingen, Todesstrafe für die Mutter*) und die Forderung von Höchststrafen bei Missbrauch. Alle Texte, die Misshandlungen thematisieren, werden sehr emotional beurteilt (M11... *schrecklich, warum muss das passieren*; M12... *schrecklich und furchtbar*). Besondere Betroffenheit ist bei Text U2 zu erkennen (U2... *der Mann hatte wie andere Menschen Wünsche, Helm hätte es nicht verhindert*). Die Tendenz, dass das Schicksal jeden treffen kann und man auch mit präventivem Schutz ausgeliefert ist, wird auch bei den Texten Ü2 und U3 geäußert (Ü2... *kann jedem passieren, Hilfe holen*; U3... *kann jedem passieren, aber ist schade*). Text Ü3 wird ohne Mitleid beurteilt, dem Opfer wird mehr Widerstand empfohlen (Ü3... *Tankwart hätte sich schützen können - schlagen*). Im Gegensatz dazu wird dem Widerstand des Opfers von Text Ü1 nicht zugestimmt (Ü1... *sinnlose Aktion vom Familienvater*). Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase verweisen auf Interesse (Ü1... *interessant*) oder wieder auf emotionale Betroffenheit (M11... *schrecklich, warum muss das passieren*). Text E1 wird in der ersten Untersuchungsphase mit Desinteresse bewertet (E1; 1.US... *uninteressant*), diese Haltung wird in der zweiten Untersuchungsphase um die Dimension der Medien erweitert (E1; 2.US... *von Medien aufgeblasen*), die diesem Thema viel Raum lassen.

4.3.4.4. Einzelfallanalysen der Gruppe HS

Abbildung 32: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 174



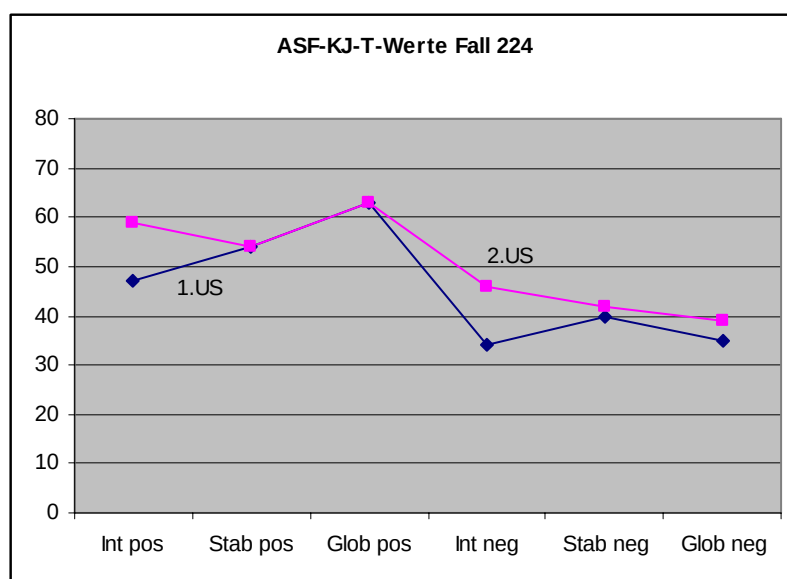
Fall 174 ist österreichischer Hauptschüler mit Migrationshintergrund (serb.-orthodoxer Religion), 15 Jahre. Das Profil der ASF-KJ-Werte zeigt in der ersten Untersuchungsphase einen niedrigen Wert für interne Attribution positiver Ereignisse, mit höherer Stabilität und einem überdurchschnittlich hohen Wert für Globalität bei positiven Ereignissen. Der Wert für interne Attribution negativer Ereignisse ist wesentlich höher als bei positiven Ereignissen, die Attribution auf stabile Ursachen bei negativen Ereignissen ist jedoch deutlich geringer. Der höchste Wert in beiden Untersuchungsphasen weist auf starke globale Attribution bei positiven Ereignissen hin. Die zweite Untersuchungsphase unterscheidet sich in den Werten für interne Attribution bei positiven Ereignissen, der Wert ist in der zweiten Untersuchungsphase deutlich höher. Die interne Attribution für negative Ereignisse ist in der zweiten Untersuchungsphase gesunken, die stabilen Dimensionen negativer Ereignisse wurden in dieser Phase jedoch höher bewertet.

Die Aussage des Probanden in der ersten Untersuchungsphase zu Text D1 weist auf Distanzierung zu anderen Migrationsgruppen hin (D1... *gebe den Besitzern recht, es ist besser Türken nicht ins Lokal zu lassen, sie stiften Streit*). Aussagen zu den Texten E1 und M3 verweisen auf Empathie für die Opfer (E1... *das war für sie alles nicht leicht*; M3... *der Junge tut mir sehr leid, ...*). Für Täter werden zu den Texten M3 und MI1 Höchststrafen gefordert (MI1... *diese Mutter soll auf den Scheiterhaufen oder*

M3... *Täter soll mit dem Leben bezahlen*), die auf starke Emotionalisierung hinweisen. Die Aussagen zu N1 und Ü1 verweisen auf globale Ursachenattribution (N1... ein Unglück, kann jedem passieren, aber sie war jung!; Ü1... kann jedem passieren).

Unveränderte Werte für globale Ursachenattribution zeigen sich auch in der zweiten Untersuchungsphase (2.US; Ü1... *macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft*), wo Betroffenheit aufgrund der Zuordnung von Globalität ausgedrückt wird. Die Aussage wird jedoch durch den Zusatz des Wissens um die tatsächlichen Zahlen ergänzt und relativiert somit die Globalität. Auch die Aussage zu M1 weist in der zweiten Untersuchungsphase relativierende Aspekte auf (2.US; M1... *bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld*), die auf den Erwerb zusätzlicher Perspektiven hinweisen, indem die Verantwortung für das Geschehen auf eine zusätzliche Person (Vater des Opfers) ergänzt wird. Die Aussage zu E1 in der zweiten Untersuchungsphase verdeutlicht keine Veränderung in der Empathie für das Opfer, implementiert jedoch den Aspekt der Medien (2.US; E1... *ist immer noch ein Opfer der Medien*). Auch die Aussage zu Text M3 verdeutlicht in der zweiten Untersuchungsphase wieder Empathie für das Opfer, jedoch nun argumentativ ergänzt mit dem Faktor Unschuld für das Opferbild (M3... *Bericht macht zornig, weil ein unschuldiges Opfer umgebracht wurde, brauchen die Leute das*) und dem Aspekt der Publikumswirksamkeit solcher Berichte.

Abbildung 33: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 224

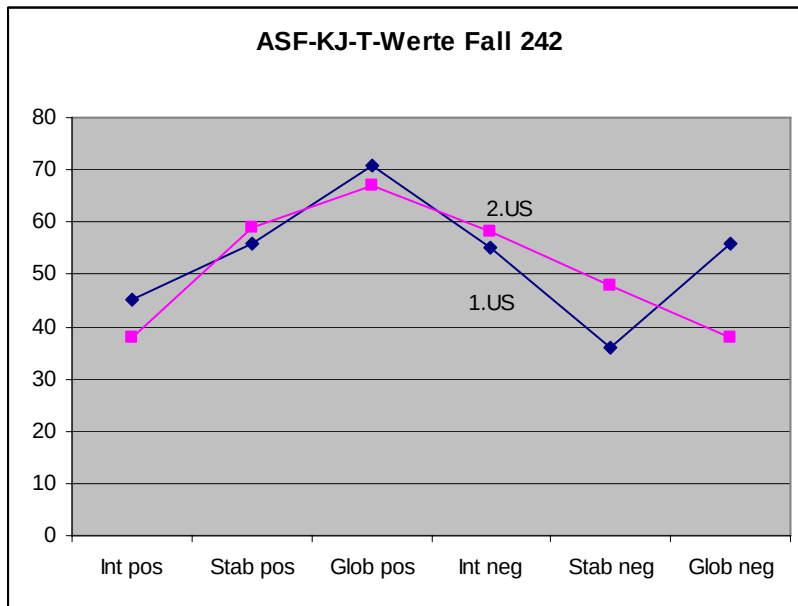


Fall 224 ist Schüler einer 2. Klasse, 12 Jahre ohne Migrationshintergrund. Das Profil der ASF-KJ Werte weist in den meisten Werten leichte Steigerungen auf. Die Werte für stabile und globale Attribution positiver Ereignisse sind in den Untersuchungsphasen unverändert. Die Internalität ist für positive und negative Ereignisse in der zweiten Untersuchungsphase gestiegen. Text D1 wird mit Desinteresse bewertet (D1... *langweilig*), die Betroffenheit für dieses Thema ist aufgrund des fehlenden Migrationshintergrundes nicht vorhanden. Auch die Aussagen zu den anderen Berichten beurteilen vorwiegend die Texte (E1...*spannend*; M3... *war nicht sehr spannend*; MI1... *die Überschrift macht mich neugierig*; Ü1... *dieser Bericht war sehr spannend und real*) und Glaubwürdigkeit (U1...*das ist glaubwürdig*). Die Einstellung zu den Opfern wird bei Text K2 deutlicher (K2... *selbst schuld an ihrer Krankheit*).

Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase verdeutlichen zusätzlich die Dimension der journalistischen Wirkungsfaktoren (2.US, E1...*eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen*). Auch die Aussage zu Text Ü1 macht die Erweiterung des Wissens über journalistische Berichtsgestaltung deutlich (2.US, Ü1... *ein Bericht soll sachlich sein, der Journalist weiß das nicht*). Zu Text MI1 wird mit einer knappen Aussage deutlich, dass die journalistische Information lückenhaft ist (2.US, MI1... *man weiß wenig*). Auch zu Text K2 werden fehlende Perspektiven geäußert (2.US; K2... *sie sollen schreiben, wie man sich schützen kann*). Die Aussage der zweiten Untersuchungsphase zu Text M3 weist ebenfalls auf eine Erweiterung des Wissensrepertoires zu journalistischen Wirkungsmöglichkeiten hin (2.US; M3... *Bericht macht vielen Angst, mir nicht*) mit zusätzlich subjektiver Einschätzung der eigenen Distanz zur Berichterstattung.

4.3.4.5. Einzelfallanalyse der Kontrollgruppe HS

Abbildung 34: Skalenprofil der Attribuierung US 1 / 2 für Fall 242



Fall 242 ist Hauptschüler einer 2. Klasse, 11 Jahre mit Migrationshintergrund (serb.-orthodoxer Religion). Der Schüler ist Proband der Kontrollgruppe ohne medienpädagogische Intervention. Das ASF-KJ Profil weist nur geringe Differenzen in den Werten beider Untersuchungsphasen auf. Die Werte für Stabilität und Globalität negativer Ereignisse zeigen die stärksten Veränderungen in gegenläufiger Richtung zwischen den Untersuchungsphasen. Die Attribution an stabilen Ursachen für negative Ereignisse ist in der zweiten Untersuchung gestiegen, die Globalität der Ursachensuche negativer Ereignisse ist hier geringer.

Die Aussagen des Probanden verdeutlichen die subjektive Bewertung der Texte, die sich auch in der zweiten Untersuchungsphase nicht verändert (D1... *langweilig*; 1.US; E1... *spannend*; 2.US; E1 ... *spannend zu lesen*; Ü1... *sehr spannend*; 2.US; Ü1... *gut zu lesen*). Auffallend ist das Desinteresse an Text D1, welcher die Diskriminierung türkischer Jugendlicher thematisiert, was auf Distanz zu dieser Migrationsgruppe schließen lässt. Die Aussage der ersten Untersuchungsphase zu Text M3 weist auf Empathie und Betroffenheit hin (M3...*sehr schrecklich*), in der zweiten Untersuchungsphase wird für diesen Text Interesse verdeutlicht (2.US; M3... *interessant zu lesen*). Text MI1 wird in beiden Untersuchungsphasen mit der Forderung nach Strafe für die Täterin kommentiert (1.US; MI1...*9 Jahre sind eine gerechte Strafe*; 2.US; MI1... *die Frau soll eingesperrt werden*). Auch die Aussage zu

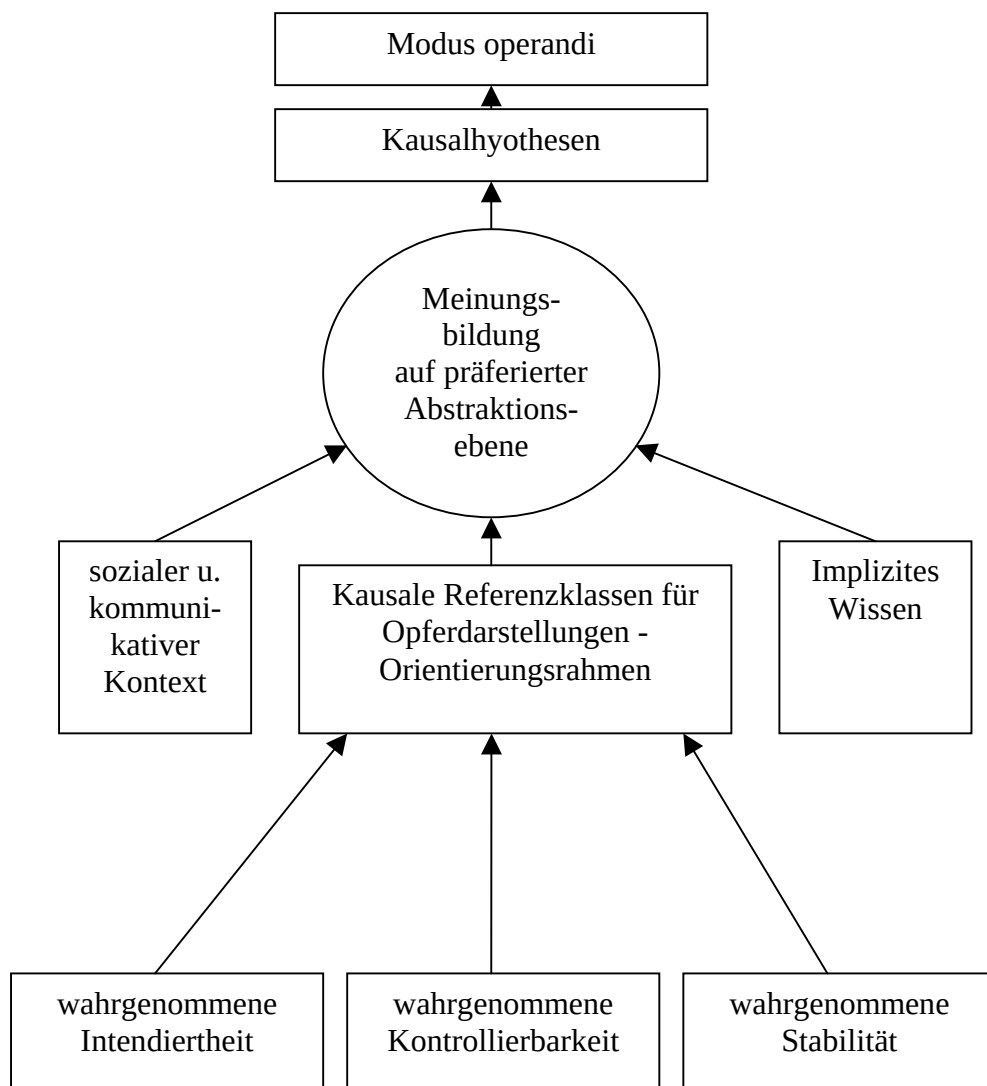
Text K2 weist keine Veränderungen in den Dimensionen der Bewertung auf (1.US; K2... *selbst schuld*; 2.US; K2... *ich mag solche Mädchen nicht*). Die verdeutlichte Einstellung zu den dargestellten Opfern zeigt Schuldzuschreibungen und Ablehnung. Die gleichbleibenden Tendenzen in den Aussagen, welche auch in der zweiten Untersuchungsphase nicht mit zusätzlichen Perspektiven ergänzt wurden, erscheinen konform mit dem unveränderten ASF-KJ Profil.

4.3.5. Theoriegenerierung anhand der dokumentarischen Interpretation

Die Generierung der Ergebnisse soll der Deskription der unterschiedlichen Dimensionen eines Meinungsbildungssystems zu Opferdarstellungen dienen. Dieses System kann aufgrund seiner „Emergenz“ (nach Luhmann 1995) zu höherer Komplexität entwickelt werden. Das hier postulierte Meinungsbildungssystem zu Opferdarstellungen kann auf der „präferierten Abstraktionsebene“ nach Böhm (1994) lokalisiert werden. Die „präferierte Abstraktionsebene“ (a.a.O.) dient der Suche nach Ursachen in Verbindung vorhandener Inferenzen, um diese als Kausalurteile zur Generierung kausaler Hypothesen einzusetzen. Die Ebene der „präferierten Abstraktionen“ (a.a.O.) liegt nach Böhm unterhalb des Klassifikationsschemas nach Kelley und nützt ein Netzwerk an „Referenzklassen“ (a.a.O.). Das Meinungsbildungssystem ist modulierbar zu sehen, welches durch die variable Nutzung der Dimensionen veränderbar ist, was sich in der Entwicklung neuer Orientierungen zeigen kann. Zur unterschiedlichen Gewichtung der Dimensionen im kognitiven Meinungsnetz müssen bestimmte Rahmenkomponenten gegeben sein, welche es dem Individuum ermöglichen, innovative Denkansätze zu akzeptieren und diese in weitere Kausalsuchen zu integrieren. Die Rahmenkomponenten müssen zur Selbstreflexion anregen und bedingen bestimmte Kontexteinflüsse. Meinungsbildung ist immer mit der Aktivierung von Schemata und der Einordnung in ein Kategoriensystem verbunden, welches auch implizites Wissen nützt. Im Rahmen der Meinungsbildung wird aber auch ein Rückkopplungsprozess aktiviert, in welchem die Kohärenz der eigenen Meinung mit dem Umfeld abgeschätzt wird (vgl. 2.2.8 Einflussfaktoren sozialer und objektiver Vergleiche auf die kausale Meinungsbildung, S.46ff). Im Rahmen dieses Prozesses werden soziale und kommunikative Kontexteinflüsse besonders bedeutend. Zur Konstruktion eines generierten Modells für ein Meinungsbildungssystem werden die

„Referenzklassen“ nach dem „CAN-Modell“ von Böhm (vgl. 2.2.11, S.54f) herangezogen und mit Hilfe der dargestellten Ergebnisse aus formulierender und reflektierender Interpretation konkretisiert. Die Einzelfallanalysen dienen der Spezifizierung genereller Typen aus den verschiedenen Gruppen und der Einbindung der psychologischen Dimension der Attribuierung. Das Meinungsbildungssystem für Opferdarstellungen erweist sich aus der Analyse der Daten als dynamisches Modell. Es ergänzt somit empirisch die von Böhm (1994) postulierte Auffassung eines interaktiven Prozesses, welcher der Kausalsuche dient und aus einem ständigen Wechsel von deduktiven und induktiven Vorgängen besteht.

Abbildung 35: Generiertes Modell des rezeptiven Meinungsbildungssystems zu Opferdarstellungen



Das dargestellte Modell (vgl. Abb.35, S.290) soll den Einfluss der Attribuierungstendenzen auf die Aufnahme medialer Informationen zu Opferschicksalen verdeutlichen, welche Einfluss auf die Bildung des Orientierungsrahmens haben und somit die Konstituierung der Kategorien zu den Opferberichten begründen. Der Orientierungsrahmen, welcher mit Hilfe „kausaler Referenzklassen“ (Böhm 1994) gebildet wird, ist auch von sozialen und kommunikativen Kontextbedingungen und dem vorhandenen impliziten Wissen der Person beeinflusst. Alle Einflüsse wirken in einem dynamischen Prozess auf der präferierten Abstraktionsebene, welche „bottom up“ und „top down“ Richtungen nützt. Aus der wechselseitigen Verarbeitung entstehen Kausalhypothesen, deren Umsetzung im „modus operandi“ (nach Bohnsack 1993, 2003, 2007, 2008) von Personen sichtbar wird.

Die „Rekonstruktion der Orientierungsrahmen“ und die „Generierung der Vergleichshorizonte“ (nach Bohnsack, a.a.O.) beziehen sich in dieser Form der dokumentarischen Interpretation auf die expliziten Meinungsäußerungen. Der Weg der dokumentarischen Methode führt über die Darstellung der Äußerungen, die von den Proband/inn/en getätigt wurden, zu den Hinweisen auf subjektive empirische Erkenntnisse aus dem Alltag. Die Beobachtung der Modalität der Inhalte lässt Rückschlüsse auf das implizit vorhandene Wissen der Rezipient/inn/en zu und kann so zur Dimensionierung des Meinungsbildungssystems genutzt werden. Die Forderungen von Bohnsack nach der Darstellung der „zunehmenden Heterogenität und Differenzierung intrakultureller Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2008, S.205) wird in der Nutzung individueller Äußerungen zur Konzeptformulierung der Kategorien verwirklicht. Die Deskription von Überlagerungen der Ergebnisse aus den komparativen Analysen verdeutlicht die Fokussierungen der Gruppen.

Die dargestellten Äußerungen in den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation zeigen einen Wechsel der auf- und absteigenden Verstehensprozesse, die sich auf die Bewertungen der Opferschicksale auswirken. Die Aussagen der ersten Untersuchungsphase sind häufig geprägt von Vorannahmen und Antizipationen, die aufgrund gespeicherter Schemata aktiviert werden. Auch das Erkennen bestimmter Muster beeinflusst die Meinungsbildung zu den medial aufbereiteten Opferschicksalen in der ersten Untersuchungsphase massiv. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen vermehrt auf eine

Nutzung der Informationen und Hinweise aus den Texten zur Meinungsbildung hin. Der Blick der Rezipient/inn/en ist nach der medienpädagogischen Intervention sensibilisiert für die Analyse journalistischer Details, die Wirkung auf Antizipationen im Leseprozess haben können. Die kritische Nutzung journalistischer Details wird in der Darstellung der relevanten Themen und der Orientierungshorizonte deutlich. Die Themen in den Äußerungen der Proband/inn/en können in den postulierten „Referenzklassen“ nach Böhm integriert werden. Böhm beschreibt „Referenzklassen“ (a.a.O.), die als Ursachenkategorien in der Kausalanalyse wirken und sich nach „Kontrollierbarkeit, Intention und Internalität“ (a.a.O.) unterscheiden. Die Themen der formulierenden Interpretation konkretisieren diese „Referenzklassen“ nach Böhm und werden in den Kategorienbezeichnungen zusammengefasst.

Konkretisierung der „Referenzklassen“ nach Böhm bei Opferrezeption

Die Kategorie *Schuldzuweisung* beschreibt den Orientierungsrahmen für wahrgenommene Kontrollierbarkeit eines Ereignisses, welches durch alternative Handlungen der Opfer vorhersagbar wäre. Gegenhorizonte, welche die *Abweisung von Schuld* thematisieren und somit die Situation des Opfers als unkontrollierbar einschätzen oder die Merkmale des Opfers mit Hilflosigkeit assoziieren. Eine Erweiterung der Dimensionen im Meinungsbildungssystem ist in der zweiten Untersuchungsphase aufgrund der verstärkt geäußerten Forderungen nach mehr medialen Hintergrundinformationen erkennbar. Auch in den Fokussierungsmetaphern der Kategorie *Schicksal* oder der Subkategorie *kann jedem passieren* wird die verstärkte Nutzung der Dimension Kontrollierbarkeit deutlich, welche hier zusätzlich global attribuiert wird. Opfersituationen werden als unkontrollierbar eingeschätzt, wenn das Opfer für sein Schicksal nicht verantwortlich gemacht wird. Die Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase weisen keine Fokussierungsmetaphern auf, die Hinweise schicksalhafter Ereignisse verdeutlichen, was konform mit der Auswertung der Attribuierungen zu sehen ist. Die Tendenz der Aussagen in der zweiten Untersuchung verweist stärker auf wahrgenommene Handlungsalternativen oder auf eine Berichterstattung der „bad news“, welche bei Rezipient/inn/en den Eindruck hinterlassen kann, dass unkontrollierbare Ereignisse in besonders hohem Maße stattfinden.

Äußerungen, die der Kategorie *Angst* zugeordnet sind, verweisen ebenfalls in unterschiedlichem Ausmaß auf die Wahrnehmung von Unkontrollierbarkeit, die zur Entstehung von Angst führt, weil Identifikationsoptionen vorhanden sind und die

Möglichkeit der eigenen Betroffenheit assoziiert wird. Auch hier ist eine Veränderung in der Nutzung der Dimensionen im Meinungsbildungsprozess der zweiten Untersuchungsphase deutlich, wenn die Entstehung von Angst aufgrund der intendierten Wirkung journalistischer Sprachinstrumente und der Themenauswahl argumentiert wird. In den Fokussierungsmetaphern der Kontrollgruppe werden hier Redundanzen deutlich, die auf keine Veränderungen im Prozess der Meinungsbildung schließen lassen.

Opferdispositionen werden in den Äußerungen der Kategorie *Emotionen* besonders akzentuiert. Proband/inn/en, welche Mitgefühl zu den Opfern empfinden, beurteilen die Lage der Opfer als unkontrollierbar, assoziieren Merkmale der Opfer mit Hilflosigkeit oder nutzen gespeicherte Erfahrungen zum Vergleich und der Identifikation. Gegenhorizonte, die in dieser Kategorie erkennbar sind, bewerten die Aktivität der Opfer negativ oder antizipieren zu den dargestellten Beschreibungen negative Opfermerkmale. Auch hier ist ein Unterschied von Interventions- und Vergleichsgruppe bei der Nutzung der medialen Inhalte in der zweiten Untersuchungsphase sichtbar. Die Kontrollgruppe ändert ihren Orientierungsrahmen in der zweiten Bewertung nicht. Die Interventionsgruppe ergänzt die Äußerungen mit Hinweisen auf einkanalige Berichterstattung. Orientierungen, die im Rahmen der Kategorie *Emotionen* codiert sind, verweisen in drei Richtungen emotionaler Betroffenheit. Proband/inn/en, deren Äußerungen der Subkategorie *Ablehnung* oder *Zustimmung* zugeordnet sind, konstituieren die Kausalurteile hier stark akzentuiert in die Richtung der Täteraktivität oder der Opferschicksale. Einige Aussagen sind der Subkategorie *Gleichgültigkeit* zugeordnet, hier konnte keine emotionale Tendenz festgestellt werden. Je nach der Tendenz der Beurteilung verweisen die Aussagen auf die Unkontrollierbarkeit einer Situation und äußern besonderes Entsetzen über die Tat oder es werden die Opfer aufgrund bestimmter Merkmale negativ beurteilt und ihr Schicksal als gerecht bewertet. Merkmale der Opfer, welche eine negative Beurteilung provozieren, beschreiben häufig die Herkunft beziehungsweise Zugehörigkeit zu einer Migrationsgruppe. Zustimmende Äußerungen zu den Opferschicksalen weisen generalisierende Tendenzen auf, welche global und distinkt attribuiert werden, die Verantwortlichkeit wird den Opfern für ihr Schicksal zugeschrieben, da „alle immer“ Probleme machen. Negative Bewertungen von Täteraktivitäten oder Opferschicksalen, die im Zusammenhang mit Herkunft medial transportiert sind, weisen in allen Gruppen Verdichtungen auf. Hier wird die

Dimension des sozialen Kontexts deutlich, welche der eigenen Kultur Priorität zuschreibt.

Eine besondere Stellung bei den Opferberichten wird dem Fall „Kampusch“ zugeordnet, die Proband/inn/en verweisen alle auf Kenntnis des Opferschicksals, antizipieren subjektiv die medial verbreiteten Informationen und begründen damit die häufig negative Bewertung. Dieses Opfer weist Determinanten auf, die sich nicht in ein gewohntes Opferbild integrieren lassen, hier kann aufgrund des eher selbstbewussten Auftretens des Opfers nicht mehr Hilflosigkeit assoziiert werden, somit werden die Handlungen des Opfers persönlichen Dispositionen zugeschrieben und der Fall als unglaublich eingestuft. Die Subkategorie *emotionale Ablehnung* ist auch in der zweiten Untersuchungsphase verdichtet vorhanden, jedoch wird in der Interventionsgruppe die emotionale Ablehnung relativiert, indem die Entstehung der Ablehnung mit der medialen Aufbereitung der Texte assoziiert und begründet wird. Die Bewertung des Opferschicksals „Kampusch“ ist auch in der Kategorie *Glaubwürdigkeit* verdichtet vorhanden. Das Schicksal wird häufig als unglaublich eingestuft, weil die transportierten medialen Inhalte zahlreiche Hinweise beinhalten, welche die Proband/inn/en zu Misstrauen veranlassen. Argumente, die dazu angeführt werden, lassen auf fragmentarische Nutzung unterschiedlicher Medien schließen, die Gewinne für das Opfer kolportieren. Solche medialen Hinweise in Verknüpfung mit einem Opfer, das nur geringe Anzeichen von Leid zeigt, können bei Rezipient/inn/en Neid entstehen lassen. Verdichtungen der Interventionsgruppe in der zweiten Untersuchungsphase vernetzen die Art der Berichterstattung mit dem Entstehen von Misstrauen.

Bei aufscheinenden Verdichtungen der Kategorie *Lösungssuche* wird deutlich, dass Kontrollierbarkeit gefordert wird. Die Proband/inn/en geben in großer Zahl Hinweise auf Handlungsalternativen oder Präventionsmöglichkeiten, um die beschriebenen Opferschicksale zu vermeiden. Tendenzen zu internaler Attribuiierung weisen Äußerungen auf, die Handlungsalternativen der Opfer aufzeigen, wodurch diese selbstbestimmt ihr Schicksal vermeiden hätten können. Die Forderung von Strafen zur Abschreckung oder Wiedergutmachung wird häufig geäußert. Strafforderungen dienen der Kontrollmotivation, welche die Intentionen der Täter außer Acht lassen, Vorhersagbarkeit und Kontrolle sollen external gesteuert werden. Verantwortlichkeit wird auch an Personen im Umfeld des Opfers verdichtet übertragen, wenn das Opfer Merkmale aufweist, die Hilflosigkeit assoziieren lassen. Die komparative Analyse dieser Kategorie zeigt auch hier Verdichtungen in der Orientierung an der Rezeption der medialen Texte. Die

Interventionsgruppe fordert mediale Aufbereitung von Lösungsmöglichkeiten, um Opferschicksale in Zukunft zu vermeiden.

Hintergrundinformationen werden in der zweiten Untersuchungsphase verstärkt in den Aussagen der Kategorie *Kausalität* und *Hilfeleistungen* gefordert. Hier wird eine Veränderung der Einstellung zu medialen Texten deutlich: unvollständige Berichterstattungen, einkanalige Informationen oder die verstärkte Auswahl der Themen werden kritisiert. Ein Bewusstsein für die Wirkung unvollständiger Berichterstattungen wird in dieser Untersuchungsphase verdeutlicht. Die Möglichkeiten der Medien, Rezipient/inn/en über Hintergründe aufzuklären, wird geäußert und verdeutlicht somit die Dimension des kommunikativen Kontexts auf die „präferierte Abstraktionsebene“ (a.a.O.), welcher neben den „Referenzklassen“ (a.a.O.) die Bildung von Kausalhypothesen beeinflusst.

Kollektive Orientierungen im kommunikativen Kontext der Proband/inn/en

Kollektive Orientierungen der einzelnen Untersuchungsgruppen zeigen sich in den Fokussierungsmetaphern der Äußerungen zu den einzelnen Texten. Ein Konsens der Orientierungen ist in den Gruppen BS und FS in den meisten Meinungsäußerungen sichtbar. Die Gruppe HS unterscheidet sich von den älteren Gruppen in einigen Meinungsmustern. Äußerungen der Gruppen BS und FS zu Text E1 weisen Überlagerungen in den Kategorien E(-) und G(-) in der ersten Untersuchungsphase auf. Die dargestellten Äußerungen verweisen in der ersten Untersuchungsphase auf die Nutzung impliziten Wissens, das Informationen in vorhandene Schablonen einfügt und aufgrund der stark emotional gefärbten Äußerungen Hinweise auf die „innere“ Sphäre (nach Bohnsack 2007) der Proband/inn/en gibt. Die Äußerungen der Gruppe HS können hier als Gegenhorizonte gesehen werden, denn hier überwiegen die positiven Kategorien E(+) und I(+), welche Interesse an dem Opferschicksal und die Befürwortung der Opferaktivität (Flucht) äußern. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase verdichten Orientierungen an der Berichterstattung, welcher Opfern zu Prominenz verhilft, die in übersteigertem Ausmaß auf die Beurteilung von Rezipient/inn/en negative Auswirkungen haben kann. Die distanzierte Betrachtung der Texte in dieser Untersuchungsphase verweist auf einen Sphärenwechsel in der Beurteilung, die Medialisierung der Themen wird explizit mit Begriffen der „äußeren“ Sphäre (a.a.O.) bewertet.

Fokussierungsmetaphern zu Text K2 weisen auf vermehrte Schuldzuschreibungen für die Opfer hin. Den Opfern wird für ihre Essstörungen Verantwortung zugeschrieben, die Schicksale werden auch stark ablehnend beurteilt. Die Proband/inn/en distanzieren sich von den Opfern, die ihrer Altersgruppe entsprechen. Verdichtungen sind jedoch auch in der Kategorie *Empathie* sichtbar, wenn Proband/inn/en Mitleid mit den Opfern äußern. Die Aussagen zu diesem Text weisen Forderungen nach medial aufbereiteten Hintergrundinformationen zu Hilfeleistungen oder Präventionsmaßnahmen auf.

Die Texte MI1 und M3 beschreiben Opferschicksale von Kindern. Die Äußerungen der Proband/inn/en zu diesen Texten zeigen massive Verdichtungen an der Orientierung der Hilflosigkeit der Opfer und verdeutlichen starke emotionale Ablehnung der Taten. Die Informationen zu Text MI1 geben Anlass zu eindimensionalen Antizipationen, da die Informationsquellen keine alternativen Anhaltspunkte aufzeigen. Die Forderungen der zweiten Untersuchungsphase nach ausreichenden medialen Informationen lassen auf eine erfolgreiche Schulung innerhalb der medienpädagogischen Intervention schließen. Während der Intervention wurden die Proband/inn/en mit Hinweisen auf unvollständigen Textinformationen konfrontiert. Die Fokussierungsmetaphern der Gruppe HS zu Text M3 verweisen in den Äußerungen der Kategorie A(+) auf Betroffenheit, denn das Opferschicksal weist Ähnlichkeiten mit dem Alltag der Schüler/innen auf. Auch zu diesen Texten verändert sich der Orientierungsrahmen in der zweiten Untersuchungsphase in Richtung Kritik an der journalistischen Berichterstattung, welche Opferschicksale dramatisierend wiedergibt, ohne Hintergründe zu erläutern. Eine Veränderung in den Sinnstrukturen der Äußerungen ist in der zweiten Untersuchungsphase auch zu Text Ü1 sichtbar. Die Rekonstruktion der Aussagen verweist deutlich auf Kritik an der Berichterstattung, die besonders „actionreich“ eine Kampfszene wiedergibt. Die Proband/inn/en äußern hier vor allem erworbene Kenntnisse zu einer sachlichen Form der Berichterstattung.

4.3.6. Typenbildung

Die identifizierten Orientierungsrahmen der Proband/inn/en und die Deskription von Fokussierungsmetaphern dienen der Modellierung der Typenbildung auf Basis der Einzelfallanalysen. Die Typenbildung soll die Nutzung der unterschiedlichen „Referenzklassen“ (a.a.O.) unter attributionsspezifischen und migrations-

spezifischen Aspekten konkretisieren. Die zu generierende Basistypik soll schultypenspezifisch Merkmale und Einflüsse der Attribution verdeutlichen. Das Merkmal des Migrationshintergrundes kann mit den Aussagen der ersten Untersuchungsphase beschrieben werden.

4.3.6.1. Attributionsspezifische Basistypik der Gruppen BS-Büro und FS

Die Werte der Proband/inn/engruppe, die im Skalenprofil des FKK-Tests eingetragen sind, weisen durchgängig in der zweiten Untersuchungsphase Werte mit der Tendenz zur Mitte auf, was bei Testwiederholungen häufig zu beobachten ist. Die Steigerung der Differenzskala zugunsten der Internalität verweist jedoch auf verstärkte Attribuierung in Richtung Selbstkontrolle. Diese Hinweise können in der Rekonstruktion der Sinnstrukturen in den Äußerungen verdeutlicht werden. Proband/inn/en, welche in der ersten Untersuchungsphase bevorzugt implizit geurteilt haben, was in der verstärkten Tendenz der Verdichtungen zu Kategorie E(-) zu sehen ist, weisen elaborierte Orientierungshorizonte in der zweiten Untersuchungsphase auf. Die Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase sind von größerer Distanz und verdeutlichen kausale Suche nach Argumentation in der Berichterstattung.

Fall 151 der Gruppe FS validiert die Richtung der Attributionstendenz zugunsten der Internalität, die auch in der zweiten Untersuchung den höchsten Wert aufweist. In den Aussagen der ersten Untersuchung werden teilweise Schuldzuweisungen an die Opfer angeführt, die aufgrund ihrer Handlungen geringe Selbstkontrolle haben, somit wird diesen Opfern Verantwortung zugeschrieben. Die Urteile der ersten Untersuchung weisen auch empathische Äußerungen auf, die auf emotionale Anteilnahme schließen lassen. Die Aussagen der zweiten Untersuchung sind vorwiegend den Kategorien J(-) und W(-) zugeordnet und lassen auf eine Sphärendifferenz in der Bewertung schließen, welche die kausale Suche nach Hintergründen verdeutlicht.

Fall 134 der Gruppe FS weist ein ähnliches FKK-Profil auf, welches in der zweiten Untersuchungsphase vor allem die Selbstkontrolle der internalen Skala ausweist. Die Aussagen der ersten Untersuchungsphase verdeutlichen die bevorzugte Attribuierung der Selbstkontrolle, indem Aussagen der Kategorie S(+) getätigt wurden. Aussagen, die positive Empathie mit den Opfern aufweisen, beziehen

sich auf Opfermerkmale des Alters, die Hilflosigkeit assoziieren lassen. Bevorzugte Attribuierung an internalen Werten der Selbstkontrolle wird auch in der Bewertung des Textes E1 deutlich, wo Glaubwürdigkeit abgelehnt wird, weil Opfermerkmale nicht in das gespeicherte Opferschema passen. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen Dimensionen des distanzierten Hinterfragens medialer Informationen auf, das auch ausreicht, um emotionale Bewertungen zu Text E1 der ersten Untersuchungsphase zu relativieren und ungewohnte Opfermerkmale mit der medialen Inszenierung zu koppeln.

Fall 28 der Gruppe BS-Büro zeigt in der FKK-Profilskala komplementäre Ergebnisse wie die Fälle 151 und 134. Der Wert für Selbstkontrolle bleibt in der zweiten Untersuchungsphase unverändert, die Differenz der Skalen steigt in der zweiten Untersuchung zugunsten der Internalität. Auch die Verdichtungen in den Aussagen weisen simultane Schuldzuweisungen aufgrund wahrgenommener Fehlleistungen der Opfer auf. Respekt vor älteren Damen wird in der Aussage zu Text Ü2 in der ersten Untersuchung deutlich, wenn positive Empathie für das Opfer geäußert wird. Die Aussagen der zweiten Untersuchung entsprechen den Generierungen der Fälle in der Gruppe FS, es wird eine größere Distanz zur Berichterstattung deutlich, die explizit die kausale Suche nach Hintergründen und Lösungsmöglichkeiten in den Äußerungen verdeutlicht.

Fall 71 der Gruppe BS-Büro bestätigt die rekonstruierten Orientierungen der übrigen Einzelfallanalysen. Das FKK-Profil weist in der Auswertung in die gleiche Richtung, im Sinne einer Bevorzugung der internalen Attribuierung, welche vor allem in der zweiten Untersuchungsphase stärker wird. Die Schuldzuweisungen an die Opfer zeigen Konsens mit den Analysen der anderen Gruppenmitglieder. Auch die tradierte Forderung nach Strafen in der ersten Untersuchung weist Parallelen auf. Die ungewohnten Opfermerkmale des Falles „Kampusch“ führen auch hier zu Äußerungen der Kategorie G(-), welche die Unglaubwürdigkeit von Personen, die nicht in übliche Schemata passen, betont.

Ein Gegenhorizont zur Interventionsgruppe wird in der Einzelfallanalyse der Kontrollgruppe BS deutlich. Die Auswertung der FKK-Profilskala zeigt auch hier eine Tendenz zur Mitte, jedoch macht die Differenzskala deutlich, dass die Testwerte der zweiten Untersuchung eine Tendenz zur Externalität aufweisen. Die „Referenzklassen“ (a.a.O.) von schicksalhaften Ereignissen werden bevorzugt interpretiert. Die Tendenz der externalen Attribuierung wird in der Betonung der

Aussagen zur Subkategorie P(+) deutlich. Aussagen, die auf starke Emotionalisierung schließen lassen, verweisen auf implizite Urteile der „inneren Sphäre“ (Bohnsack, a.a.O.), die auch durch tradierte Forderungen nach hohen Strafen deutlich wird. In den Aussagen der zweiten Untersuchung ist keine „Sphärendifferenz“ (a.a.O.) erkennbar, auch hier werden emotional getönte Generalisierungen vorgenommen.

Generierung einer attributionsspezifischen Basistypik der Gruppen Büro/FS

Die erhobenen Werte der FKK-Skala entsprechen üblichen Ausprägungen dieser Altersgruppe. Die Veränderungen der Werte in der zweiten Untersuchungsphase verweisen nicht massiv auf Änderungen der bevorzugten Attribuierung. Es wird jedoch in der Interventionsgruppe eine Tendenz sichtbar, welche die interne Attribuierung begünstigt. Die quantitative Auswertung bestätigt diese Tendenz. In Verbindung mit den vielfältigeren Orientierungshorizonten der Proband/inn/en kann eine Veränderung der rezeptiven Haltung nicht mehr ausgeschlossen werden. Eine Generierung des Typus unter Beachtung der psychologischen Komponente der Attribuierung verweist auf die Bedeutung medienpädagogischer Interventionen bei der Urteilsbildung zu Opferberichten. Der generierte Typus der ersten Untersuchungsphase weist bei bevorzugter internaler Attribuierung implizite Urteile der Verantwortlichkeit auf, welche sich in der Zuweisung von Schuld für die Opfer widerspiegelt. Nur Opfer, die aufgrund ihrer Altersstruktur mit Hilflosigkeit assoziiert werden, sind in den meisten Fällen von der Schuldzuschreibung ausgenommen. Stellvertretend für diese Opfer wird die Verantwortlichkeit auf Erziehungsberechtigte transferiert. Die Suche der Rezipient/inn/en nach verantwortlichen Personen entspricht der bevorzugten Dimension der Selbstkontrolle und der bevorzugten Wahrnehmung von Intendiertheit. Personen, die Verantwortung zeigen, weisen hohe Kontrollmotivation auf. Die Wirkung der medienpädagogischen Intervention wird deutlich in den Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase, welche nicht mehr emotional formulierte, tradierte Forderungen nach Höchststrafen für die Täter/innen beinhalten, sondern die Perspektiven der medialen Inszenierungen in die Bewertungen aufnehmen. Die Äußerungen der zweiten Untersuchungsphase verweisen in der Interventionsgruppe auf erworbene Explikation.

Die Kontrastierung des Orientierungsrahmens der Kontrollgruppe verdeutlicht die Wirkung der Intervention, da bei der Generierung des Typus der Kontrollgruppe kaum Veränderungen in den Untersuchungsphasen ersichtlich sind. Die

Äußerungen der Proband/inn/en in der Kontrollgruppe verweisen auch in der zweiten Untersuchungsphase verstärkt auf emotionale Urteile, die implizites Wissen unreflektiert nutzen.

4.3.6.2. Attributionsspezifische Basistypik der Gruppe HS

Die Generierung eines spezifischen Typus mit attributionsspezifischen Merkmalen muss in der Gruppe HS zunächst selektiv erfolgen, da in dieser Gruppe mit einem anderen Messinstrument die bevorzugte Attribuierung getestet wurde. Die Auswertungen dieser Gruppe verdeutlichen einen Trend zur Erhöhung aller Werte. Die Internalität steigt tendenziell in der Gruppe für positive wie auch negative Ereignisse.

Fall 174 weist in den Werten der ersten Untersuchung einen auffallend geringen Wert für Internalität positiver Ereignisse auf im Vergleich zu einem relativ hohen Wert der Internalität für negative Ereignisse. Die Werte der zweiten Untersuchung weisen einen hohen Wert für Internalität positiver Ereignisse auf, welcher auch höher liegt als der Wert für Internalität negativer Ereignisse. Die Äußerungen der ersten Untersuchungsphase weisen auf bevorzugte globale Attributionsdimensionen hin, welche der Kategorie *Schicksal* Sch(+) und der Subkategorie P(+) zugeordnet werden können. Empathische und emotionale Äußerungen, die auch hier unreflektierte Forderungen nach Strafen verdeutlichen. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase relativieren den bevorzugten Orientierungsrahmen der ersten Untersuchung, indem zusätzliche Perspektiven geäußert werden, welche die Globalität in Frage stellen. Auch die Forderung nach Strafen aufgrund fehlender Informationen wird moduliert und um weitere mögliche Perspektiven ergänzt. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase implementieren den medialen Aspekt der Wirkung von Berichterstattung.

Fall 224 weist im Datenprofil des ASF-KJ Tendenzen auf, die generalisierend für die Interventionsgruppe übernommen werden können. Die Werte der zweiten Untersuchungsphase weisen vor allem in der Dimension Internalität Steigerungen auf, Globalität und Stabilität sind hier unverändert. Auch hier sind Aussagen der Kategorie S(+) vorhanden, welche die Opfer für ihr Schicksal verantwortlich beurteilen. Die Äußerungen der ersten Untersuchungsphase verweisen hier vor allem auf die subjektive Wirkung der Texte, welche den Grad der Motivation bestimmen, sich mit dem Text näher zu beschäftigen. Die Äußerungen der

zweiten Untersuchungsphase passen zur Gänze in das Gefüge des typisierenden Orientierungsrahmens, welcher eine kritische Haltung zur journalistischen Textgestaltung verdeutlicht. Die Äußerungen dieser Untersuchungsphase verweisen auf die zusätzliche Dimension der Vollständigkeit medialer Informationen, die in den medialen Opferberichten des Untersuchungsdesigns nicht vorhanden ist.

Fall 242 der Kontrollgruppe HS weist im ASF-KJ-Profil keine Steigerung der Internalität bei positiven Ereignissen auf, die Einschätzung der Internalität negativer Ereignisse ist in der zweiten Untersuchung leicht gestiegen. Die Aussagen der ersten Untersuchungsphase weisen ähnliche Verdichtungen auf wie die Proband/inn/en der Interventionsgruppen, die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase zeigen keine Veränderungen in den gewählten Dimensionen. Die Aussagen dieser Untersuchungsphase können somit als Gegenhorizont zur Interventionsgruppe interpretiert werden.

Generierung einer attributionsspezifischen Basistypik der Gruppe HS

Die generalisierende Typenbildung der Gruppe HS weist Ähnlichkeiten mit den Gruppen FS und BS auf. Die Werte der Internalität sind tendenziell höher als die externalen Werte, eine Steigerung ist in der zweiten Untersuchungsphase erkennbar. Die Proband/inn/en nutzen in der ersten Untersuchungsphase verstärkt vorhandene Schemata und Kategorien, um die Texte zu bewerten. Opfer werden für ihre Schicksale verantwortlich gemacht. Die Äußerungen dieser Untersuchungsphase verdeutlichen emotionale Betroffenheit der Schüler/innen, die in schablonenhafter Formulierung die Forderung von Strafen äußern. Die Aussagen der zweiten Untersuchungsphase weisen elaborierte Urteile auf. Die Orientierungsrahmen dieser Untersuchungsphase enthalten neue Dimensionen, die Kontrollmotivation initiiert nicht unmittelbar implizite Urteile. Für die Beurteilung medialer Texte wird die Kausalsuche um die Dimension der journalistischen Berichtsbewertung erweitert. Die Suche nach ungenannten Perspektiven, die Kontrolle der Vollständigkeit von Informationen und die Auswahl der Themen werden hinterfragt und in die Bewertung eingebracht.

4.3.6.3. Migrationsspezifische Basistypik

Die Äußerungen der ersten Untersuchungsphase zu den Texten D1, D2 und M1 verweisen auf Einstellungen zu medialen Texten, die Opferschicksale mit Migrationshintergrund thematisieren. Text D1 informiert über Lokalverbote von

Jugendlichen aufgrund ihres türkischen Migrationshintergrundes. Text M1 berichtet über die Eskalation moslemischer Schüler in Afrika, die ihre Lehrerin in einem Tumult ermorden, weil sie Schülern bei der Prüfung wegen „unerlaubten Schummelns“ (vgl. Bericht M1) unter anderem den Koran weggenommen hat. Auch Text D2 informiert über Opfer, die ihre Heimatländer aufgrund schlechter Lebensumstände verlassen.

Bei Fall 151 der Gruppe FS kann aufgrund des serb-orth. Religionsbekenntnisses ein Migrationshintergrund identifiziert werden. Die Probandin äußert sich negativ zu Text M1 und betont die Religionszugehörigkeit der Täter. Text D1 wird bestätigt, durch die Formulierung einer generellen rassistischen Tendenz in Österreich. Fall 134 der Gruppe FS weist die gleichen Merkmale eines Migrationshintergrundes auf, äußert sich zu Text D1 mit Verständnis für die Diskriminierung, die mit eigenen Erfahrungen argumentiert wird. Die Wortwahl („Ausländer“) der Probandin verweist auf Distanz zum eigenen Migrationshintergrund. Für Fall 28 der Gruppe BS kann aufgrund des islam. Religionsbekenntnisses ein türkischer oder bosnischer Migrationshintergrund identifiziert werden. Der Proband äußert sich zu Text M1 mit einer Schuldzuweisung an die Lehrerin. Der Koran wird als wichtig beschrieben und die Priorität der Religion über ethische Grundsätze gestellt. Auch zu Text D2 äußert sich der Proband mit Verständnis für die Opferschicksale, denen er keine Handlungsalternativen zuspricht. Fall 71 weist keine Merkmale auf, die Rückschlüsse auf einen Migrationshintergrund zulassen. Die Äußerungen zu Text D1 verweisen auf eine Weigerung der Solidarität mit türkischen Jugendlichen und verdeutlichen eine negative Einstellung zu den Opfern aufgrund ihrer Herkunft. Auch bei Fall 96 können keine Hinweise auf einen Migrationshintergrund identifiziert werden. Die Äußerung zu Text D1 weist auf Gleichgültigkeit hin. Es ist keine Betroffenheit gegeben, dies veranlasst zu keiner Meinungsbildung. Fall 174 der Gruppe HS weist aufgrund des serb-orth. Religionsbekenntnisses Merkmale eines Migrationshintergrundes auf. Der Proband äußert sich ähnlich wie Fall 151 negativ zu den Opfern des Textes D1 und begründet seine Ablehnung mit der globalen Zuordnung von Aggressionen für diese Bevölkerungsgruppe. Fall 224 der Gruppe HS ohne Migrationshintergrund weist konforme Gleichgültigkeit wie Fall 96, das Thema wird als uninteressant bewertet. Fall 242 verweist mit einem serb-orth. Religionsbekenntnis auf einen entsprechenden Migrationshintergrund. Der Proband äußert sich konform wie die Fälle ohne Migrationshintergrund mit Desinteresse für den Text.

Generierung einer migrationsspezifischen Basistypik

In der Generierung eines Typus wird für Proband/inn/en unterschiedlicher Herkunft die wesentliche Dimension der Einflussgröße individueller Kontext für Kausalattributionen deutlich. Der Einfluss des sozialen Kontexts wirkt sich massiv auf Schuldzuschreibungen von Opfern aus. Es ist hier nicht immer der Migrationshintergrund an sich entscheidend für die Kausalsuche, sondern der religiöse Hintergrund der Personen führt zu Antizipationen, welche negative Merkmale in andere Religionsgruppen projizieren. Kategorisierende Stereotype und Vorurteile werden bei der Kausalsuche nach Rechtfertigung für das Opferschicksal wirksam. Opfer, die der gleichen Religion angehören, müssen sich dem Kodex entsprechend verhalten und die Bedeutung religiöser Symbole achten, wenn die Opfer Merkmale aufweisen, die nicht in das religiöse Schema passen, werden unreflektiert Meinungen geäußert, welche ethischen Gesetzen nicht entsprechen. Opfer, die Ähnlichkeiten mit der beurteilenden Person aufweisen, werden verstärkt solidarisch beurteilt. Personen, die einen anderen Migrationshintergrund aufweisen, werden in den Aussagen der Proband/inn/en kritischer beurteilt. Opfer, die anderen Migrationsgruppen angehören, werden massiv mit generalisierenden Stereotypen bewertet, die den Personen negative Eigenschaften zuschreiben. Proband/inn/en, die keinen Migrationshintergrund ausweisen, äußern sich in gleichgültiger oder negativer Form zu den medialen Opferschicksalen.

4.3.7. Hypothesengenerierung der qualitativen Auswertung

Die reflektierende Interpretation der komparativen Analysen und die Beschreibungen der Basistypiken führen zur Formulierung der folgenden generierten Äquivalenzhypothesen für den Effekt einer medienpädagogischen Intervention.

H1: Jugendliche Rezipient/inn/en ohne medienpädagogische Intervention bewerten medial aufbereitete Opferschicksale verstärkt unter Nutzung von implizitem Wissen aufgrund gespeicherter Schemata.

H2: Jugendliche Rezipient/inn/en bewerten nach einer medienpädagogischen Intervention medial aufbereitete Opferschicksale verstärkt unter Nutzung von explizitem Wissen über die Wirkung journalistischer Sprachinstrumentalisierung.

H3: Jugendliche Rezipient/inn/en ohne medienpädagogische Intervention äußern Schuldzuweisungen zu medial aufbereiteten Opferschicksalen aufgrund von impliziten Gerechtigkeitsannahmen.

H4: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern nach einer medienpädagogischen Intervention Schuldzuweisungen aufgrund von expliziten Handlungsalternativen.

H5: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern ohne medienpädagogische Intervention empathische Bewertungen zu medial aufbereiteten Opferschicksalen aufgrund intendiert wahrgenommener Opferdispositionen.

H6: Jugendliche Rezipient/innen äußern nach einer medienpädagogischen Intervention empathische Bewertungen zu medial aufbereiteten Opferschicksalen aufgrund explizit wahrgenommener Wirkung einkanaliger Berichterstattung.

H7: Jugendliche Rezipient/inn/en eines Schultyps äußern ohne medienpädagogischen Intervention zu medial aufbereiteten Opferschicksalen kollektive Orientierungen mit stark verdichteten Fokussierungsmetaphern.

H8: Jugendliche Rezipient/inn/en eines Schultyps äußern nach einer medienpädagogischen Intervention zu medial aufbereiteten Opferschicksalen elaborierte Orientierungen einhergehend mit „Sphärendifferenz“ (nach Bohnsack, a.a.O.).

H9: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern nach einer medienpädagogischen Intervention weniger generalisierende Urteile.

H10: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern ohne medienpädagogischer Intervention redundant generalisierende Urteile.

H11: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern nach einer medienpädagogischen Intervention verstärkt internale Kausalurteile in Verbindung mit der Forderung nach Hintergrundinformationen.

H12: Jugendliche Rezipient/inn/en äußern ohne medienpädagogischer Intervention redundante Kausalurteile.

H13: Jugendliche Rezipient/inn/en bewerten medial aufbereitete Opferschicksale mit Migrationshintergrund entsprechend ihres eigenen sozialen Kontexts.

H14: Jugendliche Rezipient/inn/en bewerten nach einer medienpädagogischen Intervention medial aufbereitete Opferschicksale mit größerer Distanz.

Tabelle 38: Zusammenfassung der generierten Äquivalenzhypothesen zur Wirkung einer medienpädagogischen Intervention

Interventionsgruppe	Kontrollgruppe
Verstärkte Nutzung expliziten Wissens zu journalistischen Darstellungsformen	Verstärkte Nutzung impliziten Wissens, Stereotypen
Schuldszuweisungen aufgrund expliziter Handlungsalternativen	Schuldszuweisungen aufgrund impliziter Gerechtigkeitsannahmen
Empathische Bewertungen aufgrund explizit wahrgenommener einkanaliger Berichterstattung	Empathische Bewertungen aufgrund intendiert wahrgenommener Opferdispositionen
Elaborierte Orientierungen einhergehend mit „Sphärendifferenz“ (a.a.O.)	Kollektive Orientierungen mit stark verdichteten Fokussierungsmetaphern
Geringer Anteil generalisierender Urteile	Redundanz bei generalisierenden Urteilen
Verstärkt internale Kausalurteile in Verbindung mit der Forderung nach Hintergrundinformationen	Redundanz bei Kausalurteilen
Verringerung der Einflussgröße des sozialen Kontexts aufgrund distanzierter Rezeption	Einfluss des sozialen Kontexts entsprechend dem Migrationshintergrund

4.4. Zusammenfassende Interpretation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu den Forschungsfragen

4.4.1. Interpretation zu Forschungsfrage 1

Die Erkenntnisse aus den vorliegenden quantitativen und qualitativen Evaluationen bieten reliable Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage, ob das Rezeptionsverhalten und Meinungsbildungssystem von jugendlichen Rezipient/inn/en durch eine medienpädagogische Intervention beeinflusst werden kann (vgl. 3.1., S.94).

Die Korrelationen und Mittelwertvergleiche im T-Test zeigen jedoch, dass diese Veränderungen nicht für alle postulierten Elemente des Konstrukts Rezeptionsverhalten gleichwertig gültig sind. Auch die qualitative Interpretation der freien Aussagen, welche das Meinungsbildungssystem konfigurieren, weist auf unterschiedliche Intensität der Einstellungsänderungen hin.

Die Bewertungen des Elements „Interesse“, welches im Modell zur Erklärung des Rezeptionsverhaltens (vgl. 3.2.2.1., S.131) in enger Beziehung mit den Elementen „Verständnis“ und „Betroffenheit“ lokalisiert ist, wird zwischen den Untersuchungszeitpunkten signifikant verändert. Das Interesse für die Berichterstattung sinkt, die Bewertung der „Betroffenheit“ bleibt jedoch unverändert. Für die Gruppe HS verändert sich das Element „Verständnis“ nicht signifikant, was mit den höheren Werten der Lesefähigkeit erklärt werden kann. Die Bewertung dieses Elements weist bei den anderen Interventionsgruppen signifikante Veränderungen auf. Das Verständnis für die medialen Texte steigt bei den Gruppen BS-Friseur und BS-Büro, dies kann in der Tatsache begründet sein, dass die Texte beim zweiten Messzeitpunkt wiederholt vorgelegt wurden. Es kann sich aber auch darin begründen, dass aufgrund der häufigeren Konfrontation mit medialen Berichten während der Intervention der Umgang mit medialen Texten routinierter wurde.

Die Bewertung „journalistischer Sprachinstrumente“ hat sich in allen Interventionsgruppen signifikant verändert. Die Reliabilitätsanalyse zeigt deutliche Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten, die gleichen Skalen messen bei

Untersuchung 1 und Untersuchung 2 nicht gleichwertig konsistent, aufgrund der starken Schwankungen für die Skala *Berichtsbewertung*. Die Items dieser Skala weisen in Untersuchung 1 hohe Konsistenz auf, weil die Proband/inn/en vor der medienpädagogischen Intervention zwischen den Items *sachlich* und *emotional* nicht signifikant unterschieden haben. Diese Einschätzung verändert sich nach der medienpädagogischen Intervention hochsignifikant, die Interventionsgruppen weisen den Berichten einen hohen emotionalen Wert zu, welcher die Opferberichte von sachlicher Berichterstattung deutlich trennt. Die medialen Texte werden von den Interventionsgruppen im zweiten Messzeitpunkt kritischer auf ihre emotionale oder sachliche Darstellung geprüft.

Eine signifikante Veränderung der Einstellung zeigt sich in der emotionalen Wirkung der medialen Texte. Den Subelementen „Mitleid“, „Angst“, „Entsetzen“, „Zorn“ wird in den Einstellungen der zweiten Untersuchung von den Interventionsgruppen signifikant weniger Bedeutung zugemessen. Die Gruppe HS zeigt in dem Subelement „Trauer“ keine signifikanten Veränderungen, die Berechnungen für die Gruppen BS-Büro und BS-Friseur weisen auch hier auf signifikante Veränderungen hin.

Für das Element „Altruismus“ weist die Gruppe HS keine signifikanten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten auf, dies ist in der Altersstruktur dieser Gruppe zu erklären. Die jüngsten Proband/inn/en dieser Gruppe sind noch nicht ganz 12 Jahre alt, die ältesten sind 15 Jahre, in dieser Alterskategorie fühlen sich die Jugendlichen als Retter/in für ein Opfer überfordert. Die anderen Interventionsgruppen BS-Friseur und BS-Büro weisen für das Element „Altruismus“ signifikante Veränderungen auf, die sich auf das Item *helfen* beziehen. Die Einstellung für das Eingreifen in eine Situation wird durch eine medienpädagogische Intervention nicht signifikant verändert, was auch nicht das Ziel sein sollte. Ein realitätsnahes Einschätzen der Opfersituationen weist auch auf die begrenzten Möglichkeiten eines Eingreifens von Außenstehenden hin. Es ist jedoch in allen Interventionsgruppen eine nichtsignifikante Tendenz der erhöhten Zustimmung für eingreifende Hilfeleistungen zu beobachten, dies korreliert mit dem Sinken der externalen Attribuierung zugunsten der Internalität in den Interventionsgruppen.

Die Verdichtungen der Fokussierungsmetaphern in den Interventionsgruppen nach der medienpädagogischen Intervention weisen in starker Verdichtung auf die

kritischere Bewertung der journalistischen Art der Aufbereitung von Opferbildern hin. Es wird nach der Intervention verstärkt die vollständige Darstellung von Hintergrundinformationen gefordert, um ein Opferschicksal bewerten zu können. Auch die Wahrnehmung der sprachlichen Form der Darstellung wird in Verbindung mit der emotionalen Wirkung nach der Intervention thematisiert. Die verdichteten Äußerungen zu Kategorie J(-) nach der medienpädagogischen Intervention weisen entsprechend dem ELM nach Petty und Cacioppo (1986) auf eine elaborierte Aufnahme der Information aufgrund der Erweiterung des Vorwissens. Die peripheren Reize, wie Emotionalisierung der Berichterstattung lenkt die Rezipient/inn/en nun nicht mehr ab, sondern sie fordern verdichtet mehr Hintergrundinformationen für die Ursachensuche.

4.4.2. Interpretation zu Forschungsfrage 2

Bei der Beantwortung der Forschungsfrage zur Wirkung einer medienpädagogischen Intervention auf das Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem unter Berücksichtigung der externalen und internalen Persönlichkeitsdispositionen (vgl. 3.1., S.94) muss der Einfluss der Attribuierung auf die hypothetischen Elemente des Rezeptionsverhaltens erkennbar werden.

In der ersten Untersuchungsphase weisen die Gruppen BS keine unterschiedliche Bewertung der Skalen für die Elemente des Rezeptionsverhaltens in Bezug auf ihre bevorzugte Attribuierung auf. Nach der medienpädagogischen Intervention lässt sich auf das Element „Interesse“ ein signifikanter Einfluss beider Sekundärskalen der Attribuierung feststellen, dies kann in der wiederholten Darbietung der Texte begründet sein. Der Einfluss der >Sekundärskala – SKI< ist jedoch höher und lässt darauf schließen, dass internal attribuierende geringeres Interesse an Opferdarstellungen zeigen als external attribuierende Rezipient/inn/en, dies kann in der Dissonanz der Information für internal Attribuierende begründet sein, wenn sie mit hilflosen Opfern konfrontiert werden. Für diese Untersuchung kann angenommen werden, dass internal Attribuierende aufgrund der medienpädagogischen Intervention ein geringeres Interesse an Opferberichten aufweisen, weil sie die journalistische Art der Berichterstattung in der zweiten Untersuchungsphase stärker negativ bewerten. Der Einfluss der Sekundärskala – SKI auf die Skala *journalistische Berichtsbewertung* wurde signifikant berechnet. Auch ein Regressionsmodell weist darauf hin, dass mit

steigender Internalität, die Berichterstattung kritischer bewertet wird. Das Regressionsmodell zur Skala *Schuldzuweisung* weist ebenfalls auf eine kritische Auseinandersetzung der internal Attribuierenden hin, welche die Schuldzuweisungen an die Opfer bei steigender Internalität kritischer hinterfragen und geringer bewerten.

Gruppe HS weist in Untersuchung 1 einen signifikanten Einfluss der Skala für globale Attribuierung negativer Ereignisse auf das Interesse für die mediale Berichterstattung von Opferdarstellungen berechnet. Dies lässt darauf schließen, dass junge Rezipient/inn/en ohne medienpädagogische Intervention mit generalisierenden Tendenzen für negative Ereignisse an Opferberichten verstärkt interessiert sind, weil ihre subjektiven Hypothesen dadurch verifiziert werden. Die Skala für globale Attribuierung positiver Ereignisse der Gruppe HS wirkt sich in Untersuchung 1 signifikant auf die Betroffenheit der Proband/inn/en aus. Dies ist in der Diskrepanz der generalisierenden positiven Attribuierung und der Darbietung von Opferschicksalen begründet. Personen, die positive Ereignisse generalisieren, sind ohne medienpädagogische Intervention von negativer Berichterstattung besonders betroffen, weil dies Inkonsistenz mit den subjektiven Hypothesen aufweist. Beide Einflüsse der Globalität weisen in der zweiten Untersuchungsphase keine Signifikanz auf. Vor der medienpädagogischen Intervention wurde auch für die Skala der stabilen Attribuierung an negativen Ereignissen ein signifikanter Einfluss auf die Einschätzungen von Schuldzuweisungen an die Opfer berechnet. Junge Rezipient/inn/en, welche die Stabilität negativer Ereignisse internal attribuieren, weisen den Opfern verstärkt die Schuld an ihrem Schicksal zu. Diese Einstellung korreliert mit der subjektiven Hypothese, dass eine Person „immer“ schuld ist an Misserfolgen. Auch die Skala der globalen Attribuierung negativer Ereignisse weist einen signifikanten Einfluss für Schuldzuschreibungen bei Opferberichten in Untersuchung 1 auf. Das Regressionsmodell zeigt jedoch einen geringeren Einfluss bei steigender Globalität. Junge Proband/inn/en, die negative Ereignisse verstärkt global internal attribuieren, weisen den Opfern in geringerem Maße Schuld zu, weil ihre subjektiven Hypothesen, damit bestätigt werden, dass ein negatives Ereignis auch auf andere übertragen werden kann und somit nicht der/die Einzelne Schuld dafür trägt. Die Skala der globalen Attribuierung negativer Ereignisse weist in den Berechnungen für Untersuchung 1 ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Empathie zu den medialen Opferberichten auf. Proband/inn/en, die verstärkt negative Ereignisse global attribuieren, weisen den Berichten mehr

Empathie zu. Die generalisierende Tendenz verstärkt die empathische Rezeption, weil die subjektiven Hypothesen, dass dies jeden treffen kann, damit bestätigt werden. Nach der medienpädagogischen Intervention weist diese Skala keinen signifikanten Einfluss auf das Rezeptionselement „Emotionalität“ auf. In der zweiten Untersuchungsphase weist die Skala der internalen Attribuierung positiver Ereignisse einen signifikanten gegensätzlichen Einfluss auf das Element „Emotionalität“ aus. Mit steigender internaler Attribuierung positiver Ereignisse fällt die Empathie für die mediale Berichterstattung.

Die Kontrollgruppe HS weist in der zweiten Untersuchungsphase einen verstärkten Einfluss der internalen Attribuierung negativer Ereignisse auf eine emotionale beziehungsweise empathische Einschätzung der Berichterstattung auf. Proband/inn/en, welche die Ursachen für negative Ereignisse verstärkt internal suchen, bewerten ohne medienpädagogische Intervention die Berichte mit stärker emotional betonten Aussagen. Für das Element „Berichtsbewertung journalistischer Sprachinstrumente“ wurde quantitativ kein signifikanter Unterschied zwischen den Attributionsskalen für die Gruppe HS in der zweiten Untersuchung berechnet.

4.4.3. Interpretation zu Forschungsfrage 3

Eine Beeinflussung des Rezeptionsverhaltens nach einer medienpädagogischen Intervention unter Berücksichtigung der Lesefähigkeit (vgl. 3.1., S.94) kann nach den quantitativen Berechnungen (vgl. 4.2.10.3., S.222) ausgeschlossen werden. Die Untersuchung der intervenierenden Variable Leseverständnis zeigte keine signifikanten Ergebnisse (vgl. 4.2.3., S.176). Auch die Evaluation des Einflusses von Leseverständnis auf die Elemente des Rezeptionsverhaltens weist mit Ausnahme der Skala *Schuld* keine signifikanten Berechnungen auf (vgl. 4.2.9, S.215).

4.4.4. Interpretation zu Forschungsfrage 4

Die Berechnungen der Forschungsfrage 4 für den Einfluss des Schultyps auf die Bewertung der Rezeptionselemente (vgl. 3.1., S.94) zeigt, dass die Altersstruktur und die Schulart einer Proband/inn/engruppe einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung von Opferberichten hat. Die Unterschiede zwischen den Schultypen können auch ein Hinweis auf die unterschiedliche Qualität der

medienpädagogischen Interventionen sein. Die Gruppen BS weisen in den meisten Berechnungen ähnliche Ergebnisse auf, jedoch zeigt Gruppe FS nach der medienpädagogischen Intervention noch mehr signifikante Unterschiede in der rezeptiven Bewertung zwischen den Messzeitpunkten. Die Unterschiede zwischen den Gruppen BS und der Gruppe HS werden in mehreren Hypothesen deutlich.

Besonders deutlich werden die Unterschiede zwischen den Schultypen in der Darstellung der Orientierungshorizonte und Fokussierungsmetaphern der Proband/inn/engruppen zu den Texten der Untersuchung in der qualitativen Analyse, welche der Verdeutlichung der kollektiven Orientierungen dienen. Die Fokussierungsmetaphern geben auch Aufschluss über die Schemakonsistenz der dargestellten Opfer und den Einfluss der determinierenden Faktoren eines repräsentierten Opferbildes auf die Bewertung der Rezipient/inn/en. Die Fokussierungsmetaphern zu Text E1 weisen große Differenzen zwischen den Meinungsverdichtungen der Schultypen auf. Die Gruppe BS reagiert auf die schemawidrigen Opfermerkmale der hohen Kontrollfähigkeit des Opfers im Gegensatz zu den demografischen Faktoren, die aufgrund des Alters, Geschlechts und auch der Sozialisation Hilflosigkeit assoziieren lassen, mit geringer Glaubwürdigkeit und negativen Emotionen. Gruppe HS nimmt diese Schemainkonsistenz nicht wahr, sondern äußert sich verdichtet mit positiver Empathie und Interesse zu dem dargestellten Opferbild. Nach der Intervention weisen die Gruppen gemeinsame Fokussierungsmetaphern auf und bilden einen Gegenhorizont zur Kontrollgruppe ohne Intervention. Es kann somit angenommen werden, dass die medienpädagogische Intervention auf die Wahrnehmung der determinierenden Elemente eines Opferbildes, aufgrund der größeren Distanz zu einem Opfer bei kritischer Betrachtung der Berichterstattung, ausgleichend wirkt.

Fokussierungsmetaphern, die auf Schuldzuweisungen für die Opfer schließen lassen, wurden von der Gruppe BS-Friseur besonders stark verdichtet in der ersten Untersuchungsphase zu Text K2 geäußert. Die weiblichen, jugendlichen Opfer weisen für diese Proband/inn/engruppe ein sehr hohes Identifikationspotenzial auf. Aufgrund der impliziten Ähnlichkeiten distanzieren sich die Rezipient/inn/en umso stärker von den dargestellten Geschehnissen und schreiben den Opfern die Verantwortung für ihr Schicksal zu, dies entspricht der dargelegten Theorie der „Anpassung kognitiver Systeme“ (vgl. Frey et al 1993) zur Reduktion von Dissonanz. Auch der Wahrnehmung von Kontrollmotivation entspricht die Verantwortungszuschreibung für die Opfer, durch diese Bewertung

ist ihr Schicksal ihren persönlichen Dispositionen beziehungsweise ihrem Fehlverhalten zuzuschreiben. Bewusstsein für Rechtfertigung und Schuldzuweisung bei Opferdarstellungen zu schaffen, ist ein demokratiepolitisch wichtiges Kriterium, welches am solidarischen Funktionieren der Gesellschaft maßgeblich beteiligt ist. Der Einfluss des sozialen Kontexts ist besonders in der migrationsspezifischen Basistypik deutlich geworden, wo die Bewertung und Einschätzung von Opferschicksalen auf den Faktoren Herkunft und Religionszugehörigkeit basiert. Die Prämissen für den sozialen Kontext müssen in der medienpädagogischen und medienpsychologischen Arbeit mit Jugendlichen stark berücksichtigt werden. Migrationsspezifische Opferdarstellungen müssen mit viel pädagogischem Takt in den Unterricht eingebracht werden, denn hier weisen die unterschiedlichen Meinungsmuster auf große Diskrepanzen in der Einstellung der Proband/inn/en.

4.4.5. Interpretation zu Forschungsfrage 5

Auch die Forschungsfrage nach der Beeinflussung der Attribuierung aufgrund einer medienpädagogischen Intervention (vgl. 3.1., S.94) weist reliable Ergebnisse auf.

Die Skalen der bevorzugten Attribuierung in der Gruppe HS weisen ausnahmslos auf eine Steigerung der Internalität hin, auch bei negativen Ereignissen wird in der zweiten Untersuchungsphase verstärkt internal attribuiert. Die Skalen der Globalität und der Stabilität weisen in der zweiten Untersuchung ebenfalls höhere Werte auf. Die Skala der Stabilität zeigt immer die geringsten Werte, was dieser Altersstruktur entspricht (vgl. Stiensmeier-Pelster 1994). Die Kontrollgruppe weist im Gegensatz dazu keine signifikanten Veränderungen der Skalen zwischen den Messzeitpunkten auf, die Fehlerbalkendiagramme (vgl. Abb.17-20; S.193ff) verdeutlichen den größeren Streuungsbereich bei der Kontrollgruppe im Vergleich zur Interventionsgruppe. Die signifikante Steigerung der Internalität lässt darauf schließen, dass aufgrund der medienpädagogischen Intervention die kritischere Einschätzung medialer Geschehnisse auch auf die interne Attribuierung stärkend wirkt. Die Einschätzung negativer Ereignisse wird im zweiten Messzeitpunkt stärker an persönlichen Einflussmöglichkeiten gemessen. Die Inhalte der medienpädagogischen Intervention hat auch die Bewertung persönlicher Einflussmöglichkeiten erhöht. Die Ergebnisse sind mit einem Re-

Attribuierungstraining zu vergleichen, in dem die selbstbezogenen Kognitionen aufgrund neuer Erfahrungen verbessert werden können.

Die Skalen der Attribuierung für die Interventionsgruppen BS-Büro und BS-Friseur weisen alle geringere Werte in der zweiten Untersuchungsphase auf, was bei Testwiederholungen dem Regressionseffekt (vgl. Rost, S.83) entspricht. Auch bei der Kontrollgruppe BS-Büro zeigt sich der Trend zur Mitte bei den Attributionsskalen, jedoch weist in dieser Gruppe keine Skala auf eine signifikante Veränderung der Attribution hin. Die Differenzskala der Attribution zeigt im zweiten Messzeitpunkt einen negativen Wert, dies ist durch einen höheren Wert der Externalität im Verhältnis zur Internalität entstanden, auch wenn diese Veränderung nicht signifikant ist, weist dies auf einen Trend hin, dass ohne medienpädagogische Intervention die Konfrontation mit Opferberichten die externale Attribuierung stärkt. Alle Interventionsgruppen weisen in den Skalen der Externalität signifikante Unterschiede auf, dementsprechend zeigt die Differenzskala der Attribution im zweiten Messzeitpunkt einen größeren Wert. Dies lässt darauf schließen, dass aufgrund der zusätzlichen Informationen zur journalistischen Berichtsgestaltung während der Intervention auch mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein im kritischen Umgang mit den medialen Texten entwickelt wurde.

4.4.6. Conclusio für den medienpädagogischen Unterricht

Die elaborierte Verarbeitung der medialen Inhalte in der zweiten Untersuchungsphase weist auf die Aktualität der „Wissensklufthypothese“ (nach Tichenor et al, 1970) hin, denn ohne die medienpädagogischen Unterrichtsinhalte würde das „konzeptuelle Niveau“ (nach Schroder, in Vitouch, 1993) der Interventionsgruppe geringer sein. Mit Hilfe einer modularen medienpädagogischen Intervention kann das Niveau der Informationsverarbeitung signifikant erhöht werden und zu einer komplexeren Wahrnehmung von Inhalten führen. Die Strukturskelette gespeicherter Schemata werden angereichert und können zu differenzierteren kognitiven Ordnungssystemen führen, welche sich auch auf die Attribuierungstendenzen zugunsten der Internalität auswirken können. Mentale Netzwerke werden differenzierter und können durch die intensive Auseinandersetzung mit medialer Berichterstattung unterschiedliche Bahnungen konfigurieren und stärkere Gedächtnisknoten ausbilden. Die Entwicklung eines

Bewusstseins für mehrdimensionale Rezeption stärkt das Selbstkonzept und erhöht die Kontrollmotivation. Medienpädagogische Erziehung erweist sich somit als wesentlicher Einflussfaktor in der Sozialisation, um „kommunikative Kompetenz“ (nach Chomsky; Habermas; in: Baacke 2007) zu erwerben, die eine reflexive und kritische Rezeption der Medien erfordert. Die empirischen Auswirkungen der medienpädagogischen Intervention, die das kritische Dekodieren medialer Berichte zum Ziel hat, auf die personale Disposition der Attribuierung sind ein zusätzliches Argument für die Notwendigkeit medienpädagogischer Unterrichtseinheiten. Aufgrund der Erhöhung der Internalität im Vergleich zur Externalität kann ein selbstbestimmtes Rezipieren der Nachrichten gefördert werden, um einem „kompensierenden Medienkonsum“ (nach Vitouch 1993), der lediglich aufgrund der Vorhersagbarkeit konsumiert wird, entgegen zu steuern. Rezipient/inn/en sollen aufgrund dissonanter Inhalte zum Nachdenken angeregt werden, um schemadiskrepante Erfahrungen in ihrem kognitiven Kategorisierungssystem aufzunehmen und vielschichtigere Ordnungskategorien auf der „präferierten Abstraktionsebene“ (nach Böhm, 1994) zur Hypothesenbildung zur Verfügung zu haben. Das postulierte interaktive Meinungsbildungssystem, welches abwechselnd die Nutzung der Vorkonzeptionen in einem deduktiven „top down“ – Prozess und die induktive Analyse von eingehenden Daten, in einem „bottom up“ – Prozess zur Generalisierung impliziert, kann durch kritische Reflexion mobilisiert werden und soll in einem kritischen medialen Habitus verwirklicht werden.

5. Weiterführende Forschungsmöglichkeiten dieser Untersuchung

Die Komplexität des Themas dieser Untersuchung wird in der Operationalisierung der Forschungsfragen deutlich. Die zahlreichen Hypothesen zu den Forschungsfragen in der quantitativen und qualitativen Auswertung, welche berechnet und generiert wurden, bieten noch weitere anknüpfende Forschungslücken, deren Evaluation in weiterführenden Untersuchungen angestrebt werden kann.

Die Strukturierung von Opferbildern nach den Dimensionen, welche die Rezeption beeinflussen, wurde hier aufgrund des recherchierten Untersuchungsmaterials durchgeführt. Die hypothetische Modellierung der Determinanten eines Opferbildes (vgl. Modell unter 3.2.1.2.; Abb.2, S.107), können mit Hilfe neuer Recherchen ergänzt und differenziert werden.

Die identifizierten Kategorien zu den Opferdarstellungen in der qualitativen Analyse der Orientierungshorizonte der Proband/inn/en (vgl. 4.3.3.1., S.239ff) bieten jeweils die Möglichkeit einer weiterführenden detaillierten empirischen Analyse mit Hilfe eines Untersuchungsinstruments, das die hier verdeutlichten Dimensionen der Kategorien nützt. Die Konzeptformulierungen, welche zur Ausdifferenzierung der Kategorien genutzt wurden, können für die Erstellung eines neuen Untersuchungsdesigns hilfreich sein.

Die Elemente des Konstrukts „Rezeptionsverhalten“ (vgl. 3.2.2.1., S.128) dienen in dieser Untersuchung einer Strukturierung des Rahmenbegriffs und wurden auch zur Skalenbildung der quantitativen Analyse herangezogen. Die Berechnung der Skalen bietet einen Gesamteindruck über die Bedeutung der einzelnen Elemente im Konstrukt „Rezeptionsverhalten“. Die einzelnen Elemente bieten die Möglichkeit einer weiterführenden Expertise, weil jedes Element auf einer Metaebene positioniert ist, welche eine weitere Feinstrukturierung zulässt.

Die qualitative Theoriegenerierung mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1993), welche in dieser Untersuchung in einem generierten Modell für das rezeptive Meinungsbildungssystem zu Opferdarstellungen (vgl. Abb.35,

S.290) mündet und die „Referenzklassen“ nach Böhm (1994) konkretisiert, kann in neuen empirischen Untersuchungen evaluiert werden.

Die Generierung einer migrationsspezifischen Basistypik (vgl. 4.3.6.3., S.303), welche mit Hilfe der Fokussierungsmetaphern in der ersten Untersuchungsphase qualitativ identifiziert wurde, kann in einer weiterführenden Studie intervenierend untersucht werden.

Die Fokussierungsmetaphern zu Text E1, die in der qualitativen Analyse besondere Effekte erkennen lassen (vgl. 4.3.3.2., S.168f), verweisen auf die Möglichkeit irritierende Einflüsse auf Opferbilder detailliert zu untersuchen.

In dieser Untersuchung ist die Darstellung eines kurzzeitigen Effekts gelungen. Für weiterführende Evaluationen wäre eine langfristige Beobachtung der Veränderungen im Rezeptionsverhalten wertvoll.

6. VERZEICHNIS DER LITERATUR

Altenburg, Erika: Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung.- Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1991.

Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. 3. Auflage.- Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, 2001.

Arnold, E.; Collani v. Gernot: Kausale oder teleologische Erklärungen? Zur Attribution von Handlungen und Ereignissen durch Ursachen und Gründe. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 32, 1981, S. 523-538.

Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. 4. neu bearb. u. erweit. Auflage.- München u.a.: Psychologie Verlags Union, 1988.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage.- Berlin u.a.: Verlag de Gruyter, 1995.

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Band 1.- Tübingen: Niemeyer Verlag, 2007.

Bartlett, F.C.: Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology (1932). In: www.britannica.com/EBchecked/topic/54384/Sir-Frederic-C-Bartlett.

Becker, Egon: Curriculare Sackgassen: Probleme sozialtechnologischer Theoriekonstruktionen und curriculumtheoretisch begründeter Planungsstrategien.- Königstein/Ts.: Scriptor Verlag, 1980.

Birbaumer, Niels; Schmidt, Robert F.: Biologische Psychologie, 5. Auflage.- Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 2003.

Bmbwk: Grundsatzterlass Medienerziehung (1994). http://www.lehrerweb.at/allg/u_relevantes/medienerziehung/erlass.htm (2002-05-04).

Boeckmann, Klaus: Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Medien praktisch, 20, 3, 1996, S. 36-40.

Böhm, Gisela: Die kognitive Struktur kausaler Alltagserklärungen.- Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang, 1994.

Böhme-Dürr, Karin (Hrsg.): Wissensveränderung durch Medien: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen.- München u.a.: Saur, 1990.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2. erw. Auflage.- Opladen: Leske & Budrich Verlag, 1993.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. erw. Auflage.- Wiesbaden: VS Verlag, 2007.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 7. Auflage.- Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2008.

Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch.- Opladen: Leske u. Budrich, 2003.

Bonfadelli, Heinz: Zur „increasing knowledge gap“ - Hypothese. In: Buch und Lesen. Bertelsmann Texte 7, 1978, S.71-90.

Bortz, Jürgen: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, 6.überarb.aktual. Auflage.-Heidelberg: Springer Verlag, 2005.

Brand, Peter; Schulze, Volker (Hrsg.): Medienkundliches Handbuch – Die Zeitung: Zeitungssystematischer Teil.- Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983.

Brenn, Hubert: Unterrichtsbereiche. Ein integrativer Beitrag zu einer ganzheitlich-synthetischen Unterrichtspsychologie.- Innsbruck: Inn-Verlag, 1984.

Bröer, Guido: Wie Journalisten mit Rassismus umgehen.- Münster: agenda Verlag, 1995.

Brosius, Hans-Bernd: Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption. Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten.- Opladen: Leske & Budrich, 1995.

Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 2. Auflage.- Wien u.a.: Böhlau, 1995.

Burkhardt, Wolfgang: Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Opladen: Leske & Budrich, 2001.

Charlton, Michael: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung.- München u.a.: Psychologie Verlags Union, 1986.

Christmann, Ursula: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen.- Münster: Verlag Aschendorff, 1989.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten.- Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2000.

Donnenberg, Josef (Hrsg.): Curriculumprojekt Medienerziehung in der Hauptschule.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1979.

Flavell, John H.: Kognitive Entwicklung.- Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

- Försterling, Friedrich; Stiensmeier-Pelster, Joachim (Hrsg.): Attributions-
theorie. - Göttingen: Hogrefe, 1994.
- Forstner-Ebhart, Angela: Spurensuche – Mit Methode durch die Zeitung.
Wien: Zeitung in der Schule, 2004.
- Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 1:
Kognitive Theorien. 2. vollst. überarbeitete u. erweiterte Auflage.- Bern,
Göttingen, Seattle, Toronto: Huber, 1993.
- Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 2:
Gruppen- und Lerntheorien, unveränderte 2. Auflage.- Bern, Göttingen,
Seattle, Toronto: Huber, 1997.
- Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 3:
Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien, unveränderte 2.
Auflage.- Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Huber, 1998.
- Frindte, Wolfgang: Einführung in die Kommunikationspsychologie.- Weinheim
und Basel: Beltz Verlag, 2001.
- Fritz, Angela: Was ist Lesen? Orientierungsstudie zur Analyse des
Leseverhaltens in Österreich.- Wien: Literas Universitätsverlag, 1987.
- Fritz, Angela: Lesen im Medioumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum
Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von
Sekundäranalysen zur Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“.-
Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 1991.
- Ganter, Stefan: Determinanten ethnischer Grenzziehung : Mikroanalytische
Grundlagen und Erklärungsansätze.- Mannheim: Zentrum für Europäische
Sozialforschung (MZES), 1997.
- Gapski, Harald (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und
Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen.- Düsseldorf,
München: kopaed, 2006.
- Grimm, Jürgen: Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität – Erregungsverläufe
– sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines
kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am
Beispiel von Gewaltdarstellungen.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999.
- Grimm, Jürgen: Mediengewalt – Wirkungen jenseits von Imitation. In:
Bergmann, Susanne (Hrsg.): Mediale Gewalt – Eine reale Bedrohung für
Kinder?.- Bielefeld: GMK, 2000, <http://bs.bw.schule.de/onmerz> (2002-04-28).
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz:
Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.- Weinheim: Juventa, 2002.
- Gumin, Heinz; Meier, Heinrich (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus.
Band 5, 6. Auflage.- München: Oldenbourg Verlag, 2002.
- Heckhausen, Heinz; Heckhausen, Jutta: Motivation und Handeln, 3. Auflage.-
Berlin; Heidelberg; New York: Springer, 2006.

Heider, Fritz: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. – Stuttgart: Klett, 1977.

Herkner, Werner: Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Auflage. - Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 2004.

Herkner, Werner (Hrsg.): Attribution, Psychologie der Kausalität.- Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1980.

Hewstone, M.: Attributional basis of intergroup conflict. In: Stroebe, W;et al (Hrsg.): The social psychology of intergroup conflict, 1988, S.. 47-71.- Berlin: Springer. In: <http://www.psychology48.com> (2009-04-13).

Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992.

Hörmann, Hans: Psychologie der Sprache. 2. überarb. Auflage.- Berlin: Springer Verlag, 1977.

Huber, Günter L.; Krapp, Andreas; Mandl, Heinz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns.- München u.a.: Urban und Schwarzenberg, 1984.

Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 3. Auflage.- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

Jäckel, Michael: Medienwirkungen.- Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1985.

Kandel, Eric: Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes.- Siedler Verlag, 2006.

Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, 8. Auflage.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998.

Krampen, Günter: IPC-Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Handanweisung und Verbrauchsmaterialien. Göttingen: Hogrefe, 1991.

Krampen, Günter: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen.- Göttingen, u.a.: Hogrefe, 1982.

Krampen, Günter: Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterstellung.- Göttingen, u.a.: Hogrefe, 2000.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2, Methoden und Techniken, 3. korr. Auflage.- Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union., 1995.

Landerl, Karin; Reiter, Claudia: Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In Wallner-Paschon, C.; Haider G. (Hrsg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. - Innsbruck: StudienVerlag, 2002.

Lauffer, Jürgen; Volkmer, I. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt.- Opladen, 1995.

Loch, Werner; Paschen, Harm; Priesemann; Gerhard: Wissensstruktur und Curriculum.- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1972.

Luger, Kurt: Medien im Jugendalltag: Wie gehen die Jugendlichen mit Medien um – was machen die Medien mit den Jugendlichen?- Wien u.a.: Böhlau, 1985.

Luhmann, Niklas: Realität der Massenmedien.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

Mangold, Roland; Vorderer, Peter; Bente Gary (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2004.

Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4. überarb. U. erweiterte Auflage.- München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2008.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 10. Auflage.- Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 2008.

Muzik, Peter: Die Zeitungsmacher. 2. Auflage.- Wien: Orac Verlag, 1985.

Neuweg, Hans G.: Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung.- Bielefeld: Bertelsmann, 2005, S. 581–588.

Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen (Hrsg.): Fischer Lexikon Publizistik, Massenkommunikation.- Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1996.

Ogris, Günther: Das Weltbild der 14jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen. Untersuchung des Instituts für empirische Sozialforschung (IFES).- BMUKK, 1988.

Olechowski, Richard; Rollett, Brigitte (Hrsg.): Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Bericht über die 49. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung.- Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1994.

Payrhuber, Andrea; Vitouch, Peter: Kontrollfähigkeit und Ohnmacht. - Beitrag der quantitativen Forschungsgruppe, vorgestellt bei der Tagung zu „Opfer in den Medien – Opfer der Medien?“ – Empirische Befunde zum europäischen Kriegs- und Krisenjournalismus, Wien, 30.11.2005.

Paus-Haase, Ingrid: Ein Kompass durch den Mediendschungel. Was Medienpädagogik leisten kann (2001). <http://lbs.bw.schule.de/onmerz> (2002-04-28).

Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süss, Daniel (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale.- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002.

Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. – Stuttgart: Klett, 1969.

Pirker, Hubert: Mediendidaktik in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlegung und Entwicklung eines Curriculums.- Frankfurt am Main u.a.: Verlag Peter Lang, 1985.

Polanyi, Michael: Implizites Wissen.- Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1985.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 2. korr. Auflage.- Oldenburg: Wissenschaftsverlag, 2009.

Pürer, Heinz: Wirkungen der Massenmedien.- München, 1991.

Rager, Günther; u.a.: Wer liest Zeitung? Einflussfaktoren auf die Zeitungsnutzung Jugendlicher. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, 16 (N.F.4) 1.– Göttingen: Hogrefe Verlag, 2004, S.2-16.

Rost Detlef H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. überarb. u. erw. Auflage.- Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 2001.

Rost, Detlef H.: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien.- Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 2005.

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, 8. Auflage.- Frankfurt: Suhrkamp,2000.

Schneider, Wolfgang; Schlagmüller, Matthias; Ennemoser, Marco: Lesegeschwindigkeits- und –verständnistest für die Klassen 6-12,manual.- Göttingen u.a.: Hogrefe, 2007.

Schorb, Bernd: Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? In: Medienimpulse, Nr.36. Wien: BMBWK , Juni 2001, S.12 -.16.

Schneider, Wolf: Wörter machen Leute. 9. Auflage.- München: Piper Verlag, 2000.

Schroder, Harold M; Driver Michael J.; Streufert, Siegfried: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975.

Seligman, Martin E.P.: Erlernte Hilflosigkeit. - München: Urban & Schwarzenberg, 1979.

Singer, W.: Das Jahrzehnt des Gehirns. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 300, 27.12.1990.

Selg, Herbert; Bauer, Werner: Forschungsmethoden der Psychologie.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1971.

Sterner, Siegfried: Die Informationsflut bewältigen. Ein Econ-Ratgeber für die sinnvolle Auswertung von Zeitungen, Zeitschriften und andere Publikationen.- Düsseldorf: Econ Verlag, 1979.

Stiensmeier-Pelster, Joachim: Attributionsstil - Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF – KJ).- Göttingen u.a.: Hogrefe, 1994.

Tücke, Manfred: Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer. – Berlin u.a.: LIT Verlag, 2003.

Tulodziecki, Gerhard: Aufgabenbereiche der Medienpädagogik (1997). <http://lbs.bw.schule.de/onmerz> (2002-04-28)

Tulodziecki, Gerhard: Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlung. In: Tulodziecki, G.; Six, U. (Hrsg.): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung (S.459-484).- Opladen: Leske & Budrich, 2000.

Vitouch, Peter: Fernsehen und Angstbewältigung. Zur Typologie des Zuschauerverhaltens.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993.

Vitouch, Peter; Tinchon, Hans-Jörg (Hrsg.): Cognitive Maps und Medien. Formen mentaler Repräsentation bei der Medienwahrnehmung.- Wien: Peter Lang Verlag, 1996.

Voland, Ulrich: Offenes Curriculum – schülerzentrierter Unterricht.- Bochum: Kamp, 1980.

Wänke, Michaela: Die Vergleichsrichtung bestimmt das Ergebnis von Vergleichsurteilen. In Breunig, Gerhard (Hrsg.): Effizienz statt Verantwortung?- Offenbach: BVM Schriftenreihe, Bd. 24, 1994, S.81-94.

Wallner-Paschon, Christina.; Haider Günter (Hrsg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. - Innsbruck: StudienVerlag. 2002, S. 61-66.

Wand, Gisela: Die Sprache der Zeitung.- Darmstadt: Studiengemeinschaft, 1988.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 7. Auflage.- Bern: Verlag Hans Huber, 1985.

Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? 2. Auflage.- München: Piper Verlag, 2003.

Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 17. Auflage.- München: Piper Verlag, 2004.

Weber, Stefan: Nachrichtenkonstruktion im Boulevardmedium. Die Wirklichkeit der Kronen Zeitung.- Wien: Passagen Verlag, 1995.

Weber, Stefan: Wie journalistische Wirklichkeiten entstehen. Journalistik-Heft Nr. 15/1999.- Salzburg: Schriftenreihe Journalistik des Kuratoriums für Journalistenausbildung, 1999.

Weber, Stefan (Hrsg.): Theorien de Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus.- Konstanz: UVK, 2003.

Weiner, Bernard: Motivationspsychologie. 3. Auflage.-Weinheim: Beltz Verlag, 1994.

Weiner, B.: Judgment of responsibility. - New York: Guilford, 1995.In: <http://www.psychology48.com>

Weinert, Franz E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Teil I:Basisteil.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.

Weinert, Franz E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Teil II: Entwicklung und Motivation.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.

Weinert, Franz E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Teil III:Sozialisation.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.

Weinert, Franz E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. - Vortrag, gehalten im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach, 29. März 2000.

Wilke, Jürgen: Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht – eine unbewältigte Herausforderung.- Freiburg: Alber Verlag, 1981.

Zuckermann, M.: Attribution of success and failure revisited or: the motivational bias is alive and well in attribution theory. In: Journal of Personality and Social Psychology, 47, 245-287, 1979.In: <http://www.psychology48.com> (2009-04-14).



DISSERTATION

Titel der Dissertation

Der Einfluss des Attributionsstils bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 21 Jahren auf die Rezeption journalistischer Opferdarstellungen in Printmedien vor und nach einer medienpädagogischen Intervention

Band 2 von 2 Bänden

Verfasserin

Angela Forstner-Ebhart MEd.

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 092 298

Dissertationsgebiet lt.
Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Vitouch<

7. Anhang

7.1. Arbeitsschritte für die komparativen Analysen der qualitativen Evaluation

Kategorie Schuldzuweisung (S+/-) 1. Untersuchung

	FB/Text	Aussage	Konzept aus Indikatoren	1. Beurteiler	2. Beurteiler
3	3/ Ü2	50 jähriger soll nicht fahren; selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
5	5/U2	Mann hat riskiert , schrecklich für Familie, denke das Rasen hat ihm Spaß gemacht	Risiko freiwillig gesucht	M+;S+	s +
	M1	diese Schüler sind krank, steigern sich zu sehr in etwas rein	Übertreibender Habitus	S+;E -	e -
	M2	Junge kann nicht normal sein, wie kann man Mutter töten wollen , Schicksal nach so vielen Versuchen	Zuschreibung des Wollens	S+;M -	s +
	MI1	überhaupt nicht verantwortungsbewusst , krank diese Frau, kann Kind in Babyklappe geben	Fehlende Verantwortung	S+;L+	s + l +
6	D1	selbst schuld , finde ich gut	Eindeutige Schuldzuweisung	S+; E+	s + e +
7	Ü2	alte Damen sind zu leichtgläubig, darf Tür nicht öffnen	unvorsichtig	S+; L+	s +
	M1	so ist das mit Ausländern	Typenbildung für Schuld durch Eigenschaften	E o; S+	E o
	M2	Mutter ist selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
9	M3	armes Bubi	Ironie gibt Hinweis auf Selbstverschulden	E -;S+	e -
13	U1	warum lassen Eltern das zu, Kind hat keine Schuld	Schuldabsprache bei Kind	S -	s -
	M2	Wahnsinn und schrecklich! Welche Schuld hat der Jugendliche?	Schuldabsprache bei Jug.	M+; S -	m +
	D1	kenne ich selbst, auf dem Land unvorstellbar, Ausländer passen sich nicht an	Typenbildung für Schuld durch Eigenschaften	S+	k -
	E2	warum fahren viele in so ein Krisengebiet	Herausforderung des Unglücks	E -	s -
	K3	war nicht voraussehbar		S -	s -
17	Ü2	sie hätte die Tür nicht aufmachen sollen	unvorsichtig	L+; S+	s +
	E1	Kampusch lügt, hat das selbst so gewollt	Hinweis auf eigenen Willen	S+; E -	s +
18	Ü3	Menschen werden immer ärmer	Schuldabsprache oder Ironie	L-	s -

19	E1	Mutter hat damit zu tun , es ist ihr nicht schlecht gegangen, wie hat sie gelernt? Hat jetzt Millionen	Eindeutige Schuldzuweisung	S+; M -	m -
21	U2	traurig, könnte es vermeiden, wenn er aufgepasst hätte	Möglichkeit der Vermeidung	S+; M+	s +
	MI2	warum sind die Kinder nicht weggelaufen	Möglichkeit der Vermeidung	L+	s +
26	U2	Opfer selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
28	U1	das ist versehentlich passiert, wo waren die Lehrer?	Schuldzuweisung an L	W+	s + w +
	U2	ohne Helm!	Mangelnde Vorsicht >!<	L+	s -
	M1	Lehrerin ist schuld , Koran ist wichtig,	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
	M2	Junge konnte die Mutter nicht leiden		L+	s -
	M3	selbst schuld , warum fährt er weiter	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
	N1	selbst schuld , Schicksal	Eindeutige Schuldzuweisung	S+; P+	s +
	K1	kann man nichts machen, haben nicht richtig gehandelt	Handlungsalternative nicht genutzt	S+	s +
	K2	kann man nichts machen, sollen essen	Selbstverantwortlich, Handlungsalternative	S+	l -
29	U1	Eltern sind schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
	MI3	Polizisten müssen eingreifen - ist ihnen egal	Mangelnde Interaktion der Polizei	L+	s - l +
	E1	keine Zeugen? keine Fluchtmöglichkeit? hat sexuelle Verbindung zu ihm gehabt	>?< für Unzufriedenheit mit Argumenten, Suche nach Schuld	S +; G -	s + g -
31	31/M2	kenne diesen Sohn- Mutter war immer schon blöd , aggressiv - hat es ihm ingeredet	Verhaltensdefizit der Mutter als Begründung für Suggestivverhalten	K+; S+	k+
	MI2	Eltern haben Schuld , Interesse null, wollen Geld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s +
	Ü3	sicher nicht angenehm, soll Geld hergeben, selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	E -	s -
32	M2	verstehe nicht, warum der Junge eingesperrt wird	Schuldabsprache durch Unverständnis für Haft	S -	m -
34	Ü3	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	U3	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
37	U2	Mann ist selbst schuld , ohne Helm ist gefährlich	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
43	U2	hätte er einen Helm, selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
44	44/U1	muss damit nicht spielen	Falsche Handlungsalternative	L+	s+

47	47/M1	sie sollte das mit dem Koran lassen , das ist das heilige Buch!	Falsche Handlung gesetzt	S+	s+
48	M2	Ich finde, der Sohn ist ein Mörder	>Mörder< als Synonym für schuldhafte tat	S+	s+
	Ü2	selbst schuld , hätte die Tür nicht aufmachen sollen	Eindeutige Schuldzuweisung	L+;S+	l+ s+
	M2	Der Sohn ist krank im Kopf	Schuldzuweisung aufgrund geringer intellektueller Fähigkeiten	S+	e-
50	M1	die Jugendlichen haben übertrieben , aber die Lehrerin hätte es vermeiden können	Falsche Handlungsalternative der L	S+	s+
51	51/Ü1	der Hausbesitzer hat richtig gehandelt , aber da muss doch was dahinterstecken, inforeicher Bericht	Zustimmung zur Handlung - Schuldabsprache	S -; W -	s- j+
	M1	den Tod hat sie nicht verdient, aber das heilige Buch sollte sie nicht beleidigen "Frechheit"	Falsche Handlungsalternative gewählt	S+	e-
54	54/Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt	Schuldabsprache durch positive Bewertung der Handlung	S -	e+
	U2	selbst schuld , ohne Helm, orientierungslos zu fahren	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s-
	M2	Sohn ist krank und gehört ins Gefängnis	Verhaltensdefizit aufgrund von Krankheit	S+;L+	l+
55	U1	man sollte wissen , was man tut	Unreflektiertes Tun	S+	s+
57	U3	hätte auf die Kinder hören sollen , Schicksal	Handlungsalternative nicht genutzt	P+;Sch;S+	l+ sch
	M1	die Lehrerin hätte das nicht machen sollen , ihr Pech	Handlungsalternative nicht genutzt	S+	s+
	M3	die Eltern haben auch schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	D2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
58	58/M2	der Sohn soll nicht verhaftet werden , wenn die Mutter es wollte	Schuldabsprache für Jungen	S-;L+	m+ l+
63	K2	die Mädchen sind selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
65	U1	selber schuld , wenn er schaulustig ist	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	M2	wenn sie unbedingt sterben will soll sie ; aber für den Sohn wäre der Tod allein schon genug	Schuldzuweisung an Mutter	S+;E-	s+e-
	M3	schrecklich für die Eltern, aber schuld ist auch der Junge daran	Eindeutige Schuldzuweisung	S+;M+	m+ e-
	U3	bleibt die Frage: wer war schuld ?	Unsichere Schuldzuweisung	S-	s- i+
71	M3	Bub ist selbst schuld , mit Fremden geht man nicht mit	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+

	MI1	Mutter verdient lebenslang	>Verdient< als Synonym für Schuldzuweisung	S+	s+
	E2	was macht die im Irak? In das Land fährt kein normaler Mensch, selbst schuld.	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	e- s+
	K2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
78	U2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	M1	in vielen Schulen gibt es brutale Kinder, die Lehrer schauen weg	Schuldzuweisung an L	S+;O	a+
	M3	irgendwie schrecklich, der Bub hätte über die Gefahr aufgeklärt werden müssen	Mangelnde Information – Schuldzuweisung an Eltern	S+;E-	e-
81	E2	man geht nicht in so ein Land	Falsche Handlung	M-	s-
	N1	schuld sind die Idioten, die die Piste freigegeben haben, Lehrer ist ein Held	Eindeutige Schuldzuweisung	S+;E+	s+ e+
82	U2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
82	E1	an der Geschichte ist etwas faul, warum ist sie nicht schon früher geflüchtet? Sie hat bestimmt die Möglichkeit gehabt	Falsche Handlungsalternati ve	G-	s+
	N1	keine Schuld	Schuldabsprache	S-	s-
86	Ü2	alte Menschen sind leichtgläubig	Fehlende Vorsicht	M-	m- s+
	U2	ist sehr schuld : kein Helm und wo er fährt	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+ l+
88	Ü2	Frau hätte die Tür nicht öffnen dürfen	Handlungsalternati ve	S+	s+
	U1	ich hatte selbst mal welche, hätte sie nie in die Schule mitgenommen	Handlungsalternati ve aus eigener Kenntnis	S+	s+
92	Ü2	selbst schuld , soll schauen, wem sie aufmacht	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	U1	selbst schuld , hätte was Besseres tun können	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	M1	Kinder sind schuld an ihrem Tod	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
94	U2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	M3	der Bub kann vielleicht gar nichts dafür , die Eltern haben ihn vielleicht nie gewarnt	Schuldzuweisung vage an Eltern	S-	s-
95	MI2	die Mädchen hätten Signale nach außen schicken können	Handlungsalternati ve nicht genutzt	S+	s+
96	Ü3	Tankwart hätte sich schützen können - schlagen	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
	U1	ist nicht mit Absicht passiert - Opfer hätte sich schützen können	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
109	109/U1	Verbot an den Schulen für alle Waffen! Selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+;L+	s+ l+

	MI2	schuld sind die Behörden, wie immer, wenn es um Kinder geht	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
123	M2	diese Mutter wollte es so, aber er hätte es nicht machen müssen	Handlungsalternative nicht genutzt	S+	s+ l+
128	D1	manche sind selbst schuld , dass es so ist	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	D2	selbst schuld , irgendwie	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
133	Ü3	man müsste sich schon überall schützen	Schuldabsprache – keine vollständige Möglichkeit vorh.	S-	w+
	MI1	wenn ich kein Kind will muss ich eben aufpassen (VERHÜTEN), aber Kinder können am wenigsten dafür	Schuldzuweisung an Eltern	S-;E-	l+ e-
	K2	irgendwie kann ich es verstehen, aber irgendwie sind sie selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
134	U1	finde es schlimm, dass keiner die Lehrer geholt hat u. dass die Eltern das erlaubt haben; Junge konnte nichts dafür , tut mir leid	Schuldzuweisung an Eltern	S-;H+,M+	m+ s-
	U2	mit 50 Jahren sollte man das wissen , dass man Schutz braucht	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
	U3	der Mann konnte nichts dafür ; schlimm, dass Fam.vater gehen musste	Schuldabsprache - Schicksal	S-	s-
	M3	was sind das für Eltern, die ihren Sohn zu dieser Zeit! Allein! Mit der Straßenbahn fahren lassen, verantwortungslos	Fehlende Verantwortung bei Eltern - Schuldzuschreibung	S+	s+ e-
	N1	sie müsste wissen , dass Lawinengefahr ist!?	Mangelnde Informations-Verantwortungszuschreibung dafür	S+	s+
	K2	Modebranche u. TV ist schuld , aber Models schauen total krank aus	Eindeutige Schuldzuweisung	S+;M-	s+m-
148	K2	auf einer Seite tun sie mir leid, aber eigentlich selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+;M+	m+ s+
150	U1	man sollte mit solchen Sachen nicht in der Klasse spielen	Handlungsalternative	S+	l+
	K2	meist selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
151	U1	man soll nicht mit Waffen spielen, besonders nicht, wenn man damit nicht umgehen kann	Mangelnde Fähigkeiten – unvorsichtiges Verhalten	S+	s+
	K2	selber schuld auf einer Seite	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	K2	irgendwie sind sie ja selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
160	160/Ü1	das Opfer hätte nichts riskieren sollen , die Gesundheit ist wichtiger	Riskantes Verhalten	S+	s+

169	M3	der Junge konnte nichts dafür , dass ihn seine Eltern nicht abholen	Schuldabsprache für Jungen	S+	s+
	U1	der 16jährige hätte mehr aufpassen sollen	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	Schuldzuschreibung an Eltern	S+	s+
176	U1	Mit solchen Dingen spielt man nicht in der Schule	Handlungsdefizit – keine Einsicht	S+	s+
177	U1	Der Bursch (Opfer) war dumm	Handlungsdefizit – keine Einsicht	S+	s+ e-
	N1	selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	K2	die Mädchen sind dumm	Handlungsdefizit – keine Einsicht	S+	s+
178	178/E1	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
179	179/Ü1	der Mann hätte besser auf sich aufpassen sollen	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
	U1	der Junge ist selbst schuld , hätte sich schützen sollen	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
183	M3	wäre vielleicht zu verhindern gewesen, Bub nicht alleine fahren lassen	Schuldzuschreibung an Eltern	L+;S+	l+ s+
184	K2	die sind selber schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
185	185/U1	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
186	M3	Kind könnte schreien	Handlungsalternative	S+;L+	l+
	E1	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
187	187/Ü1	Familienvater sollte die Polizei rufen	Falsche Handlung gesetzt	L+;S+	l+ s+
188	188/U1	konnte sich einfach nicht schützen	Schuldabsprache - Schicksal	S-sch+	s-
	M3	Vater ist schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
190	M3	der Kleine hätte besser aufpassen sollen	Mangelnde Vorsicht	S+	s+
	E1	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
191	U1	Bursch konnte sich nicht schützen, war unvorhersehbar	Schuldabsprache - Schicksal	S-Sch+	s- sch
192	192/Ü1	der Vater sollte nichts selber tun	Handlungsalternative	S+	s+
	U1	schade, dass Menschen mit softguns herumschießen	Mangelnde Vorsicht	S+	e-
205	U1	Bursch ist schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	U1	Junge hätte nicht mit der softgun spielen sollen	Mangelnde Vorsicht	S+	l+
215	U1	Junge mit Waffe ist saudumm	Verhaltensdefizit lässt Möglichkeit der Verantwortung schließen	S+	e-
219	219/Ü1	die Frau hätte helfen können	Fehlende Hilfeleistung	S+	s+
	U1	wenn er schießt, muss er zuerst schauen	Mangelnde Vorsicht	S+	s+

	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	Schuld bei Eltern	L+;S+	s+ l+
224	K2	selbst schuld an ihrer Krankheit	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
230	M3	ein 9jähriger Bub sollte von seinen Eltern abgeholt werden	Schuld bei Eltern	L+	l+ s+
	K2	die Mädchen sind selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
235	K2	die Mädchen haben selbst Schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
238	M3	die Eltern sind schuld daran	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	MI1	die Tochter ist hilflos ausgeliefert	Schuldabsprache - Hilflosigkeit	S-	s- sch
239	K2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
242	K2	selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+	s+
	U1	die sollen aufpassen	Mangelnde Vorsicht	L+	s+ l+
249	249/M2	der Sohn ist das Opfer, Verhalten der Mutter ist unverantwortlich	Fehlende Verantwortung	S-;E-	e- s-
251	Ü2	Frau kann nichts dafür, kann jedem passieren	Schuldabsprache-Schicksal	P+;S-	s-p+

Kategorie Schuldzuweisung (S+/-) 2. Untersuchung

238	MI1	hilfloses Kind	Schuldabsprache wegen Hilflosigkeit	S-	m+ s-
74	74/M3	unschuldiges Opfer	Schuldabsprache	S-	s-
174	M3	Bericht macht zornig, weil ein unschuldiges Opfer umgebracht wurde, brauchen die Leute das für ihr Gemüt?	Schuldabsprache	S-,E-,J-	s- e- j-
51	M3	Leser werden zornig, unschuldiges Opfer	Schuldabsprache	S-,J-	j- m+
88	M3	unschuldige Opfer erzeugen immer Mitgefühl, das wissen die Journalisten	Schuldabsprache	S-,J-	m+ j-
157	M3	sehr emotional, unschuldiges Opfer	Schuldabsprache	S-,J-	s- j-
134	MI1	das Kind ist arm, ein unschuldiges Opfer, die Mutter war überfordert, wer hilft sonst noch?	Schuldabsprache	S-,M+,H+	s- m+ h+
83	M3	typisch unschuldiges Opfer - macht Interesse, was soll man vorher tun?	Schuldabsprache	S-,T+,L+	s- i+
133	MI1	unschuldiges Opfer, nur von der Mutter wird berichtet, so braucht man das gar nicht veröffentlichen	Schuldabsprache	S-,W-,J-	m+ j-
174	MI1	unschuldiges Opfer - auch soft news - zeigt die Mutter nur als Täterin	Schuldabsprache	S-,W-,J-	s- j-
29	E1	sagt nicht alles - macht sich so verdächtig	Erklärung der Schuldzuweisung	S+	s+

71	MI1	Vater eigentlich auch schuld	Schuldzuweisung an fehlende Person	S+	s+
95	E1	sie ist wahrscheinlich selber schuld	Vage Schuldzuweisung	S+	s+
127	MI1	bin erst in der Diskussion drauf gekommen, dass der Vater auch Schuld hat	Schuldzuweisung an fehlende Person	S+	s+
235	K2	die Mädchen sind dumm	Verhaltensdefizit	S+	s+ e-
192	192/Ü1	der Vater ist nicht tapfer sondern dumm , soll Polizei rufen	Verhaltensdefizit	S+	s+ l+
190	M3	auch Kinder müssen aufpassen , das tut man nicht, einfach mitgehen	Schuldzuweisung an Kind	S+,L+	s+ l+
239	K2	habe kein Mitleid, sind selbst schuld	Eindeutige Schuldzuweisung	S+,M-	s+ m-
174	MI1	bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld	Schuldzuweisung an fehlende Person	W-,S+	s+ w-
182	MI1	Hilfe, habe nur die Mutter arg gefunden, habe selbst den Vater vergessen. Immer werden nur Mütter beschuldigt	Schuldzuweisung an fehlende Person	W-,s+	w- s+

Komparative Analyse zu der Kategorie Schuld (S+/-)

1.US		29	E1	keine Zeugen? keine Fluchtmöglichkeit? hat sexuelle Verbindung zu ihm gehabt	S +;G -	s + g -
2.US		29	E1	sagt nicht alles - macht sich so verdächtig	S+L+	s+
1.US		133	MI1	wenn ich kein Kind will muss ich eben aufpassen (VERHÜTEN), aber Kinder können am wenigsten dafür	S-;E-	l+ e-
2.US		133	MI1	unschuldiges Opfer , nur von der Mutter wird berichtet, so braucht man das gar nicht veröffentlichen	S-,W-,J-	m+ j-
1.US		177	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	S-;E+	g+e+
2.US		177	Ü1	Notwehr war notwendig, aber verurteilt die ausländische Abstammung, das muss nicht dabei stehen	S-,J-	j-
1.US		190	M3	der Kleine hätte besser aufpassen sollen	S+	s+
2.US		190	M3	auch Kinder müssen aufpassen , das tut man nicht, einfach mitgehen	S+,L+	s+ l+
1.US		192	Ü1	der Vater sollte nichts selber tun	S+	s+
2.US		192	Ü1	der Vater ist nicht tapfer sondern dumm , soll Polizei rufen	S+L+	s+ l+
1.US		235	K2	die Mädchen haben selbst Schuld	S+	s+
2.US	KG	235	K2	die Mädchen sind dumm	S+	s+ e-
1.US		238	MI1	die Tochter ist hilflos ausgeliefert	S-	s- sch
2.US	KG	238	MI1	hilfloes Kind	S-	m+ s-
1.US		239	K2	selbst schuld	S+	s+
2.US	KG	239	K2	habe kein Mitleid, sind selbst schuld	S+,M-	s+ m-
1.US		71	MI1	Mutter verdient lebenslang	S+	s+
2.US		71	MI1	Vater eigentlich auch schuld	S+	s+

Kategorie Schicksal (P+/-) 1. Untersuchung

1.US	150	U3	finde ich sehr traurig, Schicksal!	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	m+ sch
1.US	208	Ü1	Pech , wenn so was passiert	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	p+
1.US	96	U2	der Mann hatte wie andere Menschen Wünsche, Helm hätte es nicht verhindert	Machtlosigkeit trotz Schutzmaßnahmen	Sch	sch
1.US	133	K1	für so etwas ist niemals vorgesorgt, weil man mit so was nicht rechnet	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	sch
1.US	150	U2	eigentlich hätte er sich retten können, sein Schicksal war es zu sterben	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	sch
1.US	150	N1	vor dem Schicksal kann man nicht wegrennen	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	sch
1.US	171	U1	das war Pech	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch	sch
1.US	86	Ü3	Schicksal , da kann man nichts machen, ich hätte auch Angst	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch; A+	sch a+
1.US	96	Ü2	kann jedem passieren , Hilfe holen	Generalisierung, Hinweis auf Aktionsmöglich-keit	Sch; H+	k+ h+
1.US	71	U3	Schicksal , schrecklich	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch; M+	sch m+
1.US	86	U3	sehr schlimm, was alles passieren kann, wenn man nicht damit rechnet	Hinweis auf externe Einflüsse	Sch; M+	sch m+
1.US	151	N2	Gott sei Dank gibt es so was in Österreich nicht	Ausschluss der Möglichkeit für eigenen Lebensraum	P-	e+
1.US	133	N2	ich bin froh, dass es bei uns so etwas nicht gibt	Ausschluss der Möglichkeit für eigenen Lebensraum	P-	p-
1.US	131		Bilder zeigen, dass das nicht so oft passiert	Hinweis auf Zufälligkeit	P-	p-
1.US	150	N2	Gott sei Dank gibt es so was nicht in Österreich	Machtlosigkeit trotz Schutzmaßnahmen	P-	w+
1.US	42	M2	gibt es nicht alle Tage	Hinweis auf Zufälligkeit	P -	p-
1.US	42	Ü3	steht oft genug in Zeitungen	Hinweis auf Häufigkeit	P +	P+
1.US	65	Ü1	das Verhalten des Vaters war klar, er wollte seine Familie schützen, das kann nicht jedem passieren	Hinweis auf Zufälligkeit	P-; E+	m+ p-
1.US	28	N2	Da kann keiner helfen	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	p +
1.US	32	U1	kann jedem passieren , habe selbst Waffen, die haben keine Ladehemmung	Generalisierung	P+	p + e -
1.US	36	U2	keiner denkt beim Schifahren das Ärgste	Generalisierung u. Verdrängung	P+	p+
1.US	38	D1	ist in Wien genauso	Generalisierung,	P+	p+
1.US	42	U2	kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	50	D1	passiert immer wieder	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	65	Ü3	kann jedem an der Tankstelle passieren , man sollte nicht zögern	Generalisierung, Hinweis auf Aktionsmöglichkeit	P+	p+
1.US	65	D1	kann jedem passieren , auch Kleidung zählt	Generalisierung, Hinweis auf Aktionsmöglichkeit	P+	p+
1.US	66	Ü3	davor kann man sich nur schwer schützen	Sinnlosigkeit von Schutzmaßnahmen	P+	p+
1.US	66	U1	kann jedem passieren	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	p+
1.US	78	Ü2	passiert alten Leuten oft	Soziale Generalisierung	P+	p+

1.US	81	Ü2	jeder hätte aufgemacht	Generalisierung	P+	p+
1.US	83	Ü1	kommt oft vor	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	83	D1	hat nichts mit Diskriminierung zu tun, kann jedem passieren	Generalisierung ohne Diskriminierung	P+	p+
1.US	92	U3	normal heutzutage	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	96	D2	100 sind viele, aber das passiert heute oft	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	123	Ü2	auch das passiert immer öfter	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	123	Ü3	kommt auch leider immer öfter vor	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	128	Ü1	passiert oft, kann man nicht verhindern	Hinweis auf Häufigkeit u. Sinnlosigkeit von Schutzmaßnahmen	P+	p+
1.US	128	U2	kann leider jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	128	U3	kann leider jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	133	Ü1	leider passiert so etwas immer wieder	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	133	U2	auch auf den Pisten gibt es jedes Jahr Verletzte oder Tote	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	169	Ü1	erschreckende Wahrheit, heutzutage gibt es viele Einbrüche, keiner ist davor sicher	Generalisierung	P+E +	p+
1.US	169	U2	kann leicht passieren auf der Piste	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	p+
1.US	169	D2	Menschenschmuggel nimmt immer mehr zu	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
1.US	174	Ü1	kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	183	K2	kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	202	D1	kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	220	N1	das kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	227	M3	kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	230	Ü1	das kann jedem passieren	Generalisierung	P+	p+
1.US	133	M3	immer mehr Kinder werden Opfer von solchen gefühllosen Menschen	Hinweis auf Häufigkeit	P+ S-	p+ e-
1.US	157	D1	passiert oft, viel Unnötiges vorhanden	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+ j-
1.US	96	U3	kann jedem passieren, aber ist schade	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	p+ m+
1.US	123	Ü1	das ist schlimm, passiert bei uns im Land zur Zeit immer öfter	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+ m+
1.US	78	Ü1	passieren, kann man meist nicht verhindern	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	p+ sch
1.US	33	Ü1	kommt immer wieder vor	Hinweis auf Häufigkeit	P+	sch
1.US	57	N1	bei einer Lawine kann man nicht entkommen	Hinweis auf externe Einflüsse u. Hilflosigkeit	P+	sch
1.US	54	U3	blödes Schicksal	Hinweis auf externe Einflüsse	P+	sch-
1.US	171	Ü2	alltägliches Szenario; aber abstoßend	Hinweis auf Häufigkeit, Emotion	P+;E -	p+ e-
1.US	127	Ü3	schrecklich, passiert aber auch immer wieder	Hinweis auf Häufigkeit	P+;E -	p+m +
1.US	127	Ü1	nicht sehr interessant, sehr häufig, steht oft in den Zeitungen	Hinweis auf Häufigkeit	P+;I-	i- p+
1.US	124	K2	immer mehr, weil sie gehänselt werden, suchen Liebe u. Geborgenheit	Hinweis auf Häufigkeit, Argumentation für Begründung	P+;L +	l+ p+
1.US	35	Ü1	kann jedem passieren, Polizei verständigen!	Hinweis auf externe Einflüsse	P+;L	p+

				Einflüsse, Handlungsalternative	+	
1.US	40	Ü1	kann jedem passieren, braucht besseres Schloss	Hinweis auf externe Einflüsse, Handlungsalternative	P+;L +	p+ l+
1.US	49	Ü1	Kann jedem passieren, immer abschließen!	Hinweis auf externe Einflüsse u- Handlungsalternative	P+;L +	p+ l+
1.US	78	Ü3	Tankstellen sollten früher schließen, passiert oft	Hinweis auf Häufigkeit, Handlungsalternative	P+;L +	p+ l+
1.US	81	N2	jedes Jahr passiert dasselbe, wenn die Leute so dumm sind, traurig, dass dort noch immer Häuser stehen	Hinweis auf Häufigkeit, Unverständnis für Lebensraum	P+; M-	m+ p+
1.US	183	Ü1	finde ich schlimm, hört man aber jeden Tag	Hinweis auf Häufigkeit	P+; M+	m+ p+
1.US	66	Ü1	schlechtes Ereignis kann jedem widerfahren	Hinweis auf externe Einflüsse	P+; M+	p+
1.US	124	N1	schreckliche Katastrophe, gibt es leider immer wieder	Hinweis auf Häufigkeit	P+; M+	p+ m+
1.US	127	U3	passiert oft, tragisch für die Familie	Hinweis auf Häufigkeit u. Empathie	P+; M+	p+ m+
1.US	128	Ü2	passiert oft, ist schrecklich	Hinweis auf Häufigkeit	P+; M+	p+ m+
1.US	55	U3	tragisch, aber das ist Schicksal	Hinweis auf externe Einflüsse	P+; M+; Sch	m+ sch+
1.US	172	Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt, traurig, dass solche Überfälle immer öfter stattfinden	Hinweis auf Häufigkeit, Zustimmung	P+;S -	p+ e+
1.US	251	Ü2	Frau kann nichts dafür, kann jedem passieren	Generalisierung u. Schuldlosigkeit	P+;S -	s-p+
1.US	151	U2	kann jedem passieren, aber mit Helm eher nicht	Generalisierung u. Handlungsalternative	P+;S +	p+ l+
1.US	57	U3	hätte auf die Kinder hören sollen, Schicksal	Hinweis auf externe Einflüsse trotz Handlungsalternative	P+;S ch;S +	l+ sch
1.US	83	U1	kann jedem passieren, die Waffe muss man ins Freie richten	Generalisierung u. Handlungsalternative	P+	p+ l+
1.US	28	U3	schrecklicher Bericht, kann jedem passieren	Generalisierung	M+; P+	m +
1.US	40	Ü2	Frau ist schutzlos, kann jedem passieren	Generalisierung u. Hinweis auf Hilflosigkeit	M+; P+	m+ p+
1.US	174	N1	ein Unglück, kann jedem passieren, aber sie war jung!	Generalisierung, Hilflosigkeit	M+; P+	m+ p+

Kategorie Schicksal / Kann jedem passieren (Sch+/-; P+/-) 2. Untersuchung:

2.US	205	M3	Bericht macht Angst, man vergisst, dass es nicht jeden passiert	Hinweis auf Einzelfälle, Angst	P-,J-	a+ j-
2.US	228	228/Ü1	es passiert nicht so oft , wie es in der Zeitung steht	Hinweis auf Seltenheit, Kritik an Häufigkeit der Berichterstattung	P-,J-	p- j-
2.US	246	246/Ü1	passiert so oft	Hinweis auf Häufigkeit	P+	p+
2.US	174	174/Ü1	macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft	Hinweis auf Möglichkeit, Einschränkung der Häufigkeit	P+,J-	m+ p+
2.US	169	M3	wenn man das liest, glaubt man, die Welt wird immer schlechter, aber das gibt es schon immer	Hinweis auf Häufigkeit, Beschreibung der subjektiven Leseantizipation	P+,J-	p+ j-

Komparative Analyse zu der Kategorie Schicksal /
Kann jedem passieren (Sch+/-; P+/-)

1.US	174	174/Ü1	kann jedem passieren	P+	p+
2.US	174	174/Ü1	macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft	P+,J-	m+ p+

Kategorie Angst (A+/-) 1. Untersuchung

1.US	220	MI1	dieser Bericht macht mir keine Angst	Abweisung von Angst	A -	a-
1.US	13	M3	habe selbst kleine Schwester, habe Angst	Angstgefühl durch Identifikation	A+	a -
1.US	19	K1	hoffe es kommt nicht zu uns	auf Angst, mögliche Bedrohung	A+	a +
1.US	28	Ü3	macht Angst	Hinweis auf Entstehung von Angst	A+	a +
1.US	29	Ü3	man kann sich nirgendwo mehr sicher fühlen	Generalisierung von Unsicherheit	A+	a +
1.US	37	Ü3	vor solchen Situationen habe ich extrem Angst	Starkes Angstgefühl durch mögliche Bedrohung	A+	a+
1.US	55	55/Ü1	finde ich schrecklich, macht mir auch Angst , kann jedem passieren	Entstehung von Angst durch Generalisierung	A+ P+	a+
1.US	128	K3	solche Sachen machen mir irgendwie Angst	Unbestimmtes Angstgefühl	A+	a+
1.US	191	191/Ü1	macht mir Angst und macht mich zornig	Wechsel von Emotionen	A+	a+
1.US	213	213/Ü1	das ist nicht normal, würde vor Angst sterben	Starkes Angstgefühl durch transportierte Situation	A+	a+
1.US	220	220/M3	dieser Bericht macht mir Angst , weil mein Bruder auch in den Hort geht	Angstgefühl durch mögliche	A+	a+

				Betroffenheit		
1.US	221	N1	dieser Bericht macht mir Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
1.US	222	M3	dieser Artikel macht mir wirklich Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
1.US	223	N1	dieser Bericht macht mir große Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
1.US	239	M3	macht mir Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
1.US	254	MI3	hätte Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
1.US	246	246/Ü1	macht mir Angst , kann jedem passieren	Angst durch Generalisierung	A+	a+ p+
1.US	246	E1	Natascha hat richtig gehandelt, habe Angst , dass mir das auch passiert	Angst durch mögliche Betroffenheit	A+	e+ a+

Kategorie Angst (A+/-) 2. Untersuchung

2.US		211	M3	man muss sich nicht fürchten , das kommt nicht so oft vor	Angstabweisung, Hinweis auf Besonderheit	A-,P-	a- p-
2.US	KG	239	M3	fürchte mich vor so etwas	Hinweis auf Angst	A+	a+
2.US	KG	241	M3	macht mir Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
2.US	KG	241	E1	eigentlich urgruselig	Hinweis auf Angst	A+	a+
2.US	KG	246	E1	macht mir Angst	Hinweis auf Angst	A+	a+
2.US	KG	235	Ü1	Überfälle machen mir Angst , das mag ich nicht	Hinweis auf Angst	A+	a+ e-
2.US	KG	237	M3	schrecklicher Mord , macht Angst	Hinweis auf Angst	A+,E-	a+ e-
2.US		230	M3	Bericht macht Eltern Angst	Distanzierung von eigener Angst, Hinweis auf Betroffene	A+,J-	a+
2.US		37	M3	macht Angst - ist das sinnvoll ?	Hinweis auf Angstentstehung durch Medialisierung	A+,J-	a+ j-
2.US		44	M3	Bericht macht Angst , das ist schlecht	Hinweis auf Angstentstehung durch Medialisierung	A+,J-	a+ j-
2.US		49	M3	macht Angst , deshalb wird es geschrieben	Hinweis auf Angstentstehung durch Medialisierung	A+,J-	a+ j-
2.US		151	M3	man kann Angst kriegen , oder man ist froh, dass man nicht betroffen ist - sehr emotional	Distanzierung von eigener Angst, Hinweis auf emotionale Medialisierung	A+,J-	a+ j-
2.US		224	M3	Bericht macht vielen Angst , mir nicht	Distanzierung von eigener Angst	A+,J-	a+ j-
2.US		226	Ü1	Zeitung will Angst machen	Angstentstehung durch Medialisierung	A+,j-	a+ j-
2.US		232	M3	Thema macht allen Angst , steht deshalb in der Zeitung	Generalisierung von Angstentstehung durch Medialisierung	A+,J-	a+ j-
2.US		183	M3	schrecklich und gefährlich , vielleicht werden Kinder dann nicht mehr rausgelassen	Emotionale Bewertung mit möglicher Folgebeschreibung	A+,J-	a+ e-

Komparative Analyse zu der Kategorie Angst (A+ / -)

1.US		239	M3	macht mir Angst	A+	a+
2.US	KG	239	M3	fürchte mich vor so etwas	A+	a+
1.US		246	E1	Natascha hat richtig gehandelt, habe Angst , dass mir das auch passiert	A+	e+ a+
2.US	KG	246	E1	macht mir Angst	A+	a+

Kategorie Empathie/Mitgefühl/Trauer (M+/-) 1. Untersuchung

1.US	191	K2	finde diese Mädchen blöd	Negative Opferbewertung	M-	e-
1.US	58	D1	blöd , wenn nicht jeder überall rein darf	Ironie, ohne Mitleid	M-	m-
1.US	65	MI3	hätte keine Straftat begehen sollen , müsste er nicht dort sein	Ironie, ohne Mitleid	M-	m-
1.US	71	D2	wären sie nicht geflüchtet	Befürwortung des Opferschicksals	M-	m-
1.US	81	K2	das ist die Gesellschaft	Generalisierung, ohne Mitleid	M-	m-
1.US	86	D1	viele wollen nur Schlägereien	Negative Bewertung	M-	m-
1.US	86	D2	dafür habe ich kein Verständnis , wir haben auch das Land selbst aufgebaut und sind nicht geflohen	Empathieverweigerung; Identifikation mit Nachkriegsgeneration	M-	m-
1.US	86	N1	falscher Ort zur falschen Zeit	Ironische Generalisierung	M-	m-
1.US	96	96/Ü1	sinnlose Aktion vom Familienvater	Negative Bewertung der Opfertat	M-	m-
1.US	133	D1	manchmal würde es mich nicht wundern , warum das so ist	Hinweis auf Zuschreibung negativer Opfermerkmale	M-	m-
1.US	150	M1	finde es nicht in Ordnung, dass sie den Koran beleidigt, sie hat kein Recht dazu! die Schüler haben es aber übertrieben!	Negative Bewertung der Opfertat, emotional (!) keine Rechtfertigung für Täter	M-	m-
1.US	211	U1	das kommt davon, wenn Jugendliche so blöd sind	Negative Opferbewertung	M-	m-
1.US	211	E1	na super für sie	Ironie	M-	m-
1.US	18	18/Ü1	Finde es komisch , Täter läuft in den Keller?	Zweifel	M-	m -
1.US	81	U1	Dummheit , Verletzungsgefahr gegeben	Negative Opferbewertung	M-	m- e-
1.US		M2	das ist einfach nur lächerlich	Abwertung des Opferschicksals	M-	m- e-
1.US	174	U1	keine Rücksicht , nichts für Kinder u. Jugendliche	Negative Opferbewertung	M-	m- e-
1.US	86	Ü2	alte Menschen sind leichtgläubig	Negative Opferbewertung	M-	m- s+
1.US	171	171/Ü1	damit schockt man niemanden , außer man kennt die Familie	Empathieverweigerung, Hinweis auf Betroffenheit	M-	p+ m-
1.US	81	E2	man geht nicht in so ein Land	Negative Generalisierung für Opfertat	M-	s-

1.US	83	MI3	wer ins Gefängnis kommt, muss damit rechnen	Generalisierung, Hinweis auf negative Opfersozialisatio n	M-	s+
1.US	86	E2	Berufsrisiko in einem Land, wo Kämpfe sind	Empathieverweigerung für Berufsgruppe	M-	sch m-
1.US	137	141/M1	ich halte selber nichts vom Koran	Zustimmung für Opfertat	M-	w-
1.US	21	U1	schlimm, aber nicht entsetzlich	Verminderung der emotionalen Wirkung	M -	e o
1.US	55	M1	geschieht ihr recht , ich würde sie auch schlagen	Empathieverweigerung für Opfer	M -	m-
1.US	32	32/Ü2	kein Foto - keine Vorstellung - wenig Mitleid	Forderung von optischen Beweisen zur Empathieerzeugung	M -;J -	j -
1.US	96	D1	dazu habe ich keine Meinung , was passiert ist, ist passiert	Gleichgültigkeit	M-;Eo	p- sch
1.US	83	U2	bin Nicht-Schifahrer, fühle mich nicht entsetzt	Gleichgültigkeit wegen Ausschluss von Betroffenheit	M-;I-	m- e0
1.US	176	K2	Wer Diät machen will, muss sich zuerst informieren	Generalisierung, Lösungsvorschlag	M-;L+	m- l+
1.US	55	MI1	sehr schlimm , wie kann das nur die eigene Mutter machen	Empathie, Unverständnis für Täterin	M+	e-
1.US	221	K2	Magersucht ist sehr schlimm	Empathie	M+	e-
1.US	232	U1	spannend aber auch traurig	Empathie	M+	i+ m+
1.US	20	U1	kenne ich selbst, kann mich in die Situation versetzen	Empathie durch Identifikation	M+	k +
1.US	182	U1	schrecklich , hätte die Softgun weggehalten sollen	Bewertung, Lösungsvorschlag	M+	l+ m+
1.US	7	U3	es ist schlimm einen besonderen Menschen zu verlieren	Empathie	M+	m -
1.US	9	U3	urtraurig	Emotionale Bewertung	M+	m -
1.US	7	K2	Magersucht ist schlimm	Empathie	M+	m +
1.US	13	U3	finde das schrecklich	Empathie	M+	m +
1.US	17	U3	urarm die Frau	Emotionale Bewertung	M+	m +
1.US	19	M1	arg	Emotionale Bewertung	M+	m +
1.US	19	M3	tut mir leid	Empathie	M+	m +
1.US	19	N1	tut mir leid	Empathie	M+	m +
1.US	21	U3	macht mich traurig und betroffen	Empathie	M+	m +
1.US	22	22/Ü1	tut mir leid	Empathie	M+	m +
1.US	31	K3	schon arg , leider sterben so viele Kinder in letzter Zeit	Emotionale Bewertung	M+	m +
1.US	36	MI1	wie kann eine Mutter nur so sein	Emotionale Bewertung, Hinweis auf Defizit der Mutter	M+	m+
1.US	36	MI2	schreckliche Mutter, arme Kinder	Empathie; Hinweis auf Defizit der Mutter	M+	m+

1.US	36	E2	schrecklich dieser Krieg	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	37	U3	Fam. Tut mir Leid, einfach traurig , 6. Kind hat keinen Vater mehr	Empathie, Redundanz der Berichterstattung	M+	m+
1.US	37	M3	der arme Bub, echt schrecklich	Empathie	M+	m+
1.US	37	N1	die armen Kinder	Empathie	M+	m+
1.US	43	M3	unvorstellbar	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	43	N2	schon arg	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	43	K1	ist auch arg	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	43	K3	voll schlimm , glaubst du hast nur Kopfschmerzen, dann stirbst	Emotionale Bewertung u. Begründung	M+	m+
1.US	47	M2	Finde ich sehr schrecklich!!!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	49	M1	Das ist schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	49	MI3	schrecklich so was	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	49	N2	sehr schlimm	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	49	K3	sehr schlimm	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	50	50/U3	ich habe großes Mitleid mit der Familie	Empathie mit Hinweis auf Familie	M+	m+
1.US	51	Ü2	die alte Dame tut mir Leid	Empathie mit Hinweis auf Opfer	M+	m+
1.US	51	U2	tut mir Leid für ihn, dass er gestorben ist	Empathie mit Hinweis auf Opfer	M+	m+
1.US	51	U3	schade um den Familienvater	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	55	Ü2	ist schlimm	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	57	K2	Magersucht ist was Schlechtes	Generalisierende Negativbewertung	M+	m+
1.US	58	N1	nur wegen 300 Meter, schade!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	59	D2	schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	60	60/U3	der Mann tut mir leid , er hat 6 Kinder zurückgelassen	Empathie; Hinweis auf soziale Situation des Opfers	M+	m+
1.US	60	M3	sehr traurig	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	60	MI1	das Mädchen tut mir Leid	Empathie	M+	m+
1.US	65	U3	tragisches Schicksal für die Familie!!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	83	M2	wie verzweifelt muss man sein	Empathie generalisierend	M+	m+
1.US	83	D2	arme Leute	Empathie	M+	m+
1.US	83	MI2	erinnert mich an Kampusch, einfach furchtbar	Emotionale Bewertung, Vergleich	M+	m+
1.US	83	N1	muss schrecklich sein, wie unter einer Betondecke	Empathie, Vergleich	M+	m+
1.US	83	K3	wieso gerade die jungen Leute?	Empathie, Hinweis auf	M+	m+

				Opfermerkmale		
1.US	86	MI1	die muss das Urtrauma haben	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	86	E1	schon arg , so lange eingesperrt zu sein	Empathie, Hinweis auf Opfersituation	M+	m+
1.US	123	U1	das ist schlimm	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	123	U3	sehr traurig für die Familie	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	123	MI1	armes Mädchen	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	123	K3	armes Mädchen	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	128	M3	traurig , aber wahr	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	128	E1	grausam, das arme Mädchen hatte keine richtige Kindheit!	Empathie; Hinweis auf Opfermerkmale	M+	m+
1.US	128	K1	leider gibt für manche Krankheiten kein Gegenmittel (Aids)	Empathie, Kausalinterpretation	M+	m+
1.US	128	K2	traurig aber wahr!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	131	K2	viele Mädchen haben Vorbilder, wenn sie hungern, leiden die Mädchen auch, es ist schlimm , alten Leuten und Babys wehzutun	Empathie für Opfersituation	M+	m+
1.US	134	Ü2	schlimm , wenn Menschen die Freiheit versprochen wurde, dann "gezwungen" sich umzubringen	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	134	K3	schlimm , dass eine Krankheit! Heutzutage! zum Tod führen kann	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	150	D1	finde es unfair , wenn man Ausländer ausschließt!	Generalisierung, Zustimmung für Opfergruppe	M+	m+
1.US	150	D2	finde es schlimm , dass die Flüchtlinge ins Meer springen mussten!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	151	Ü3	mit einer Eisenstange! schlimm!	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	151	U3	das ist schlimm , wenn man glaubt, man kommt eh wieder zurück	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	151	N1	Sie war so jung!	Emotionale Bewertung, Hinweis auf Opfermerkmal	M+	m+
1.US	169	U3	eine wirklich schreckliche Geschichte, da weiß man nicht, wie es weitergehen soll	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	169	D1	leider gibt es bei uns in Österreich Vorurteile, dieser Bericht beweist, dass sie wirklich diskriminiert werden	Generalisierung u. Hinweis auf Beweisführung durch Bericht	M+	m+
1.US	171	U2	furchtbarer Unfall	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	172	U3	chockiert mich sehr, mir tun die Kinder leid, sind so jung, können es nicht verstehen	Empathie, Hinweis auf Hilflosigkeit der Opfer	M+	m+
1.US	174	E1	das war für sie alles nicht leicht	Empathie u. Verständnis für Opfer	M+	m+
1.US	176	M3	Das ist schrecklich , was den Kindern heutzutage passiert	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	182	M3	schreckliche Sache	Emotionale Bewertung	M+	m+

1.US	185	M3	schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	185	MI1	schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	190	K2	die Kinder sind arm wegen der Verspottungen	Emotionale Bewertung u. Hinweis auf Opferumgebung	M+	m+
1.US	205	E1	schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	211	211/Ü1	schlimm , dass so etwas immer wieder passiert	Emotionale Bewertung u. Generalisierung	M+	m+
1.US	211	M3	schrecklich , vor allem tun mir die Eltern leid	Emotionale Bewertung mit Hinterbliebenen	M+	m+
1.US	215	N1	sehr traurig	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	221	221/U1	dieser Bericht ist sehr traurig	Emotionale Bewertung der Berichterstattung	M+	m+
1.US	221	M3	es ist traurig , wenn ein kleiner Bub stirbt	Emotionale Bewertung u. Hinweis auf Opfermerkmal Alter	M+	m+
1.US	221	D1	ich finde das schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	222	222/Ü1	dieser Bericht ist entsetzlich	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	229	M3	so klein und schon tot, sehr traurig	Emotionale Bewertung u. Hinweis auf Opfermerkmal Alter	M+	m+
1.US	232	U1	der Junge tut mir Leid	Empathie	M+	m+
1.US	232	M3	sehr traurig	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	232	E1	die arme Natascha, das hat sie nicht verdient	Empathie	M+	m+
1.US	232	K2	die armen Mädchen	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	238	238/Ü1	die Opfer tun mit Leid	Empathie	M+	m+
1.US	244	MI1	sehr traurig	Emotionale Bewertung	M+	m+
1.US	251	M3	bin selbst Mutter, macht mich sehr betroffen	Empathie durch Betroffenheit	M+	m+
1.US	235	MI1	sehr traurig , würde da helfen	Emotionale Bewertung u. Lösungsangebot	M+	m+ h+
1.US	164	164/U3	betrifft mich sehr , habe selbst 8 Geschwister u. meinem Vater geht es auch schlecht	Empathie durch Betroffenheit	M+	m+ k+
1.US	250	K2	Essstörungen werden zu sehr bagatellisiert	Generalisierung u. Hinweis auf gesellschaftliche Bedeutung	M+	m+ w-
1.US	13	U3	schrecklich würde selbst daran zerbrechen	Empathie	M+;	a +
1.US	27	27/Ü2	Finde diesen Bericht sehr schlimm , wie kann ein Mensch auf eine alte Frau losgehen	Emotionale Bewertung u. Hinweis auf Hilflosigkeit des Opfers	M+; E -	e -
1.US	36	36/Ü1	schrecklich , kommt häufig vor,	Emotionale	M+; P+	m+ l+

			Sicherheitsschloss anlegen	Bewertung u. Lösungsangebot		
1.US	13	M2	Wahnsinn und schrecklich ! Welche Schuld hat der Jugendliche?	Emotionale Bewertung u. Verschuldensfrage	M+; S -	m +
1.US	241	M3	Angst einflößend, schrecklich , der arme Bub	Emotionale Bewertung u. Angst	M+;A+	a+ m+
1.US	21	M1	hätte selbst Angst, finde die Tat traurig	Empathie u. Angst	M+;A+	m + e +
1.US	254	M1	ich verabscheue religiös motivierte Gewalt; fühle mich als zukünftige Lehrerin betroffen	Emotionale Bewertung u. Betroffenheit	M+;E-	e- m+
1.US	127	M3	finde das einfach nur schrecklich , grausamer Schicksalsschlag, beim 1. Mal gleich weg	Emotionale Bewertung	M+;E-	m+
1.US	36	E1	N. ist arm , hat aber jetzt zuviel Geld, nutzt alles aus, hätte früher flüchten können, war nicht so schlimm	Emotionale Bewertung diskrepant	M+;E -	m+ e+
1.US	159	159/U3	finde ich traurig , diesen Menschen muss man helfen	Empathie u. Hilfeleistung	M+;H+	m+ h+
1.US	110	U3	solche Schicksalsschläge lese ich immer, weil es mich interessiert, was so passiert, aber sie machen mich immer traurig	Empathie u. Interesse	M+;I+	i+ m+
1.US	83	U3	finde diesen Bericht sehr berührend	Empathie	M+;J+	m+ j+
1.US	21	Mi1	Kind tut mir leid , Mutter muss eingesperrt werden	Empathie für Opfer, Forderung nach strafe für Täterin	M+;L+	l +
1.US	83	Ü2	furchtbar , wenn arme, hilflose Menschen so zugerichtet werden; härtere Strafen!	Emotionale Bewertung u. Forderung nach höheren Strafen für Täter	M+;L+	m+ l+
1.US	174	M3	der Junge tut mir sehr leid , Täter soll mit dem Leben bezahlen	Empathie, Hass für Täter	M+;L+	m+ l+
1.US	5	5/U2	Mann hat riskiert, schrecklich für Familie, denke das Rasen hat ihm Spaß gemacht	Empathie für Familie Bewertung u. negative Bewertung des Opfers	M+;S+	s +
1.US	81	K3	schlimm , Krankheiten sind noch immer ein Fluch	Emotionale Bewertung	M+;Sch	m+ sch+

Kategorie Empathie/Mitgefühl/Trauer (M+/-) 2. Untersuchung

2.US		13	M3	man darf sich davon nicht zu sehr beeindrucken lassen	Empathieverwertung	M-	m-
2.US		177	K2	kein Mitleid mit den Opfern	Empathieverwertung für Opfer	M-	m-
2.US	KG	242	K2	ich mag solche Mädchen nicht	Empathieverwertung	M-	m- e-
2.US		7	E1	habe sie gehasst, eigentlich ist sie arm	Emotionale Umorientierung von Hass in Empathie	M+	e-m+
2.US		19	E1	wahrscheinlich ist sie jetzt auch nicht glücklich	Hinweis auf Lebensumstände des Opfers	M+	m+
2.US		22	E1	sie ist noch immer nicht wirklich frei	Hinweis auf Lebensumstände des Opfers	M+	m+

2.US		26	E1	sie ist noch immer Opfer	Empathie für Lebensumstände des Opfers	M+	m+
2.US		27	M3	hilfloses Opfer macht alle betroffen	Hinweis auf generalisierende Empathie durch Hilflosigkeit	M+	m+
2.US		31	E1	habe meine Meinung geändert - eigentlich ist sie bemitleidenswert	Emotionale Umorientierung	M+	m+
2.US	KG	88	MI1	entsetzlich	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	88	E1	schlimme Geschichte	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	90	M3	furchtbar	Emotionale Bewertung	m+	m+
2.US	KG	91	MI1	schrecklich	Emotionale Bewertung	m+	m+
2.US	KG	94	MI1	schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	94	K2	ist schrecklich	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	235	M3	das macht mich sehr traurig	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	238	Ü1	Familie ist arm	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	244	M3	furchtbar	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	244	MI1	armes Kind	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US	KG	246	K2	arme Mädchen	Emotionale Bewertung	M+	m+
2.US		249	E2	sie ist weiterhin ein Opfer	Empathie für Lebensumstände des Opfers	M+	m+
2.US		13	E1	sie ist noch immer ein Opfer	Empathie für Lebensumstände des Opfers	M+	m+
2.US		229	M3	macht traurig	Empathie	M+	m+ j-
2.US		7	M3	alle Leser sind davon betroffen	Generalisieren der emotionalen Bewertung	M+	m+ s+
2.US	KG	240	K2	arme Mädchen, schreckliche Geschichte	Emotionale Bewertung	M+,E-	m+ e-
2.US	KG	235	MI1	sehr traurig , würde da helfen	Empathie u. Lösungsangebot	M+,h+	m+ h+
2.US		28	MI2	Mutter ist krank , wo sind andere Betreuer	Bewertung der Täterin, Lösungssuche	M+,H+	m+ l+
2.US		174	E1	ist immer noch ein Opfer der Medien	Empathie für Lebensumstände des Opfers	M+,J-	j-
2.US		43	M3	besonders schrecklich , deshalb wird davon berichtet	Empathie u. Hinweis auf Medialisierung	m+,J-	m+ j-
2.US		49	E1	sie braucht viel Kraft , wenn sie dauernd in den Medien ist	Empathie durch Medialisierung	M+,J-	m+ j-
2.US		205	E1	Sie leidet noch immer , weil alle Schlechtes über sie wissen	Hinweis auf Opferschicksal durch Medialisierung	M+,J-	m+ j-
2.US		221	M3	man ist traurig , wenn man das liest, darum steht es in der Zeitung	Bewertung generalisierend	M+,J-	m+ j-

					er Empathie durch Medialisierung		
2.US	KG	95	95/M3	finde ich schrecklich , Eltern müssen aufpassen	Empathie, Hinweis auf Handlungsalternative	M+,L+	m+ l+
2.US		19	M3	macht betroffen , wird deshalb so berichtet	Bewertung generalisierender Empathie durch Medialisierung	M+/J-	m+ j-

Komparative Analyse zu der Kategorie Empathie/Mitgefühl/Trauer (M+/-)

1.US		205	E1	schrecklich	M+	m+
2.US		205	E1	Sie leidet noch immer, weil alle Schlechtes über sie wissen	M+,J-	m+ j-
1.US		229	M3	so klein und schon tot, sehr traurig	M+	m+
2.US		229	M3	macht traurig	M+	m+ j-
1.US		235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+	m+ h+
2.US	KG	235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+,h+	m+ h+
1.US		238	Ü1	die Opfer tun mir Leid	M+	m+
2.US	KG	238	Ü1	Familie ist arm	M+	m+
1.US		244	MI1	sehr traurig	M+	m+
2.US	KG	244	MI1	armes Kind	M+	m+

Kategorie Interesse (I+/-) 1. Untersuchung

1.US	58	D2	nicht wirklich interessant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	96	MI3	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	96	E1	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	96	E2	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	124	Ü1	hat mich nicht wirklich interessiert , nur überflogen	Hinweis auf Desinteresse u. oberflächliche Textverarbeitung	I-	i-
1.US	124	Ü3	hat mich nicht wirklich interessiert , nur überflogen	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	124	M1	uninteressant , weil es in Nigeria ist	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	124	N2	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	224	D1	langweilig	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	232	D1	nicht so interessant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	235	D1	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	237	D1	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	237	MI1	mich interessiert das nicht	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	239	MI1	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	240	D1	langweilig	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	241	D1	sehr fad	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	242	D1	langweilig	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	251	D1	ist umgekehrt genauso, nicht sehr spannend	Hinweis auf Desinteresse, einseitige Berichterstattung	I-	i-
1.US	223	D1	dieser Bericht ist nicht so interessant	Hinweis auf Desinteresse	I-	i-
1.US	235	Ü1	uninteressant , ich mag solche Überfälle nicht	Hinweis auf Desinteresse	I-	i- a+
1.US	215	Ü1	sehr fad , nervt und macht zornig	Emotionale Bewertung	I-	i- e-

				und Desinteresse		
1.US	161	Ü1	hat mich nicht sehr angesprochen	Keine persönliche Bedeutung	I-	i+
1.US	220	D1	dieser Bericht ist nicht sehr wichtig für mich	Keine persönliche Bedeutung	I-	i+
1.US	185	D1	uninteressant , betrifft mich nicht	Hinweis auf Desinteresse weil keine persönliche Betroffenheit	I-	i+ eo
1.US	21	D1	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I -	e o
1.US	55	MI3	ist mir egal	Gleichgültigkeit	I -	i-
1.US	22	E2	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I -	i -
1.US	32	U2	uninteressant	Hinweis auf Desinteresse	I -	i -
1.US	55	D2	uninteressant , was die machen	Hinweis auf Desinteresse u. Distanzierung von Opfer	I -	j+ i-
1.US	42	Ü1	harmlos , es geschieht Schrecklicheres	Verharmlosung	I -	a-
1.US	15	Ü3	passiert dauernd, lese ich nicht mehr	Desinteresse weil häufige Berichterstattung	I -	e o
1.US	38	Ü3	zu viele solcher Berichte, eher uninteressant	Desinteresse weil häufige Berichterstattung	I -	eo jo
1.US	9	U2	langweilig	Desinteresse	I -	i -
1.US	19	Ü1	weiß nicht	Gleichgültigkeit	I -	i o
1.US	19	Ü2	ist alltäglich	Verharmlosung	I -	i o
1.US	19	Ü3	uninteressant	Desinteresse	I -	i o
1.US	42	D2	unbekannt (Jemen)	Hinweis auf Desinteresse weil fremd	I -	io
1.US	21	Ü1	guter Bericht, sachlich, aber eher uninteressant	Zustimmung z. Berichterstattung, aber Desinteresse f. Inhalt	I -; J+	j +
1.US	21	Ü2	sachlich, irgendwie uninteressant	Undifferenziertes Desinteresse	I -; J+	j +
1.US	22	Ü2	gibt es jeden Tag, uninteressant	Desinteresse wegen Häufigkeit	I-;E o	e o
1.US	157	Ü3	nicht wirklich verständlich, uninteressant	Desinteresse wegen Unverständnis	I-;J-	i- j-
1.US	254	Ü1	typischer Lokalbericht, lese ich normalerweise nicht	Typologisierung d. Berichterstattung und Distanzierung	I-;J-	i- j-
1.US	13	E1	interessante Geschichte, manche sind neidisch	Interesse u. Wertung	I+	i +
1.US	20	Ü2	erinnert mich an Morde mit Pornostar	Interessierter Vergleich	I+	i +
1.US	38	U1	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	42	U1	trifft auf meine Altersgruppe, finde ich interessanter	Hinweis auf Interesse wegen Identifikationsmöglichkeit	I+	i+
1.US	224	MI1	die Überschrift macht mich neugierig	Hinweis auf Interesse aufgrund der Schlagzeile	I+	i+
1.US	224	E1	spannend	Interesse u. Bewertung der Berichterstattung	I+	i+
1.US	226	U1	dieser Bericht ist wichtig			i+
1.US	226	D1	macht mich neugierig	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	228	E1	interessant	Hinweis auf Interesse aufgrund der Schlagzeile	I+	i+
1.US	239	Ü1	sehr spannend und interessant	Hinweis auf Interesse aufgrund der Berichterstattung	I+	i+
1.US	240	U1	sehr interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	240	E1	spannend	Hinweis auf Interesse aufgrund der	I+	i+

				Berichterstattung		
1.US	241	Ü1	sehr interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	242	Ü1	sehr spannend	Hinweis auf Interesse aufgrund der Berichterstattung	I+	i+
1.US	242	E1	spannend	Hinweis auf Interesse aufgrund der Berichterstattung	I+	i+
1.US	244	Ü1	sehr spannend	Hinweis auf Interesse aufgrund der Berichterstattung	I+	i+
1.US	245	M3	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	250	E2	wie geht es weiter?	Hinweis auf Interesse Forderung einer Fortsetzung	I+	i+
1.US	212	Ü1	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	157	M2	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
1.US	250	D1	aufschlussreich, Ö ist ein rassistisches Land	Hinweis auf Interesse u. Generalisierung	I+	i+ e-
1.US	241	MI1	sehr interessant, was es in der Welt gibt	Hinweis auf Interesse u. Generalisierung	I+	i+ e+
1.US	124	U3	hat mich sehr angesprochen , weil kleine Kinder betroffen sind	Hinweis auf Interesse wegen Opfermerkmale	I+	i+ m+
1.US	13	N2	interessant, aber schrecklich	Hinweis auf Interesse u. emotionale Bewertung	I+; M+	m +
1.US	157	U1	interessant, wichtigste Info vorhanden	Hinweis auf Interesse, positive journalistische Bewertung	I+;J+	i+ j+
1.US	235	U1	sehr interessant, man sollte auch mit Spielzeugpistolen aufpassen	Hinweis auf Interesse u. Generalisierung	I+;L+	i+ l+
1.US	235	M3	sehr interessant, aber auch sehr traurig	Hinweis auf Interesse u. Empathie	I+;M+	i+ m+

Kategorie Interesse (I+/-) 2. Untersuchung

2.US		6	E1	hier wurde schon zuviel berichtet	Hinweis auf Desinteresse wegen Häufung der Berichterstattung	I-	i-
2.US	KG	90	E1	ist schon bald uninteressant die Geschichte	Hinweis auf Desinteresse wegen andauernder Berichterstattung	I-	i-
2.US	KG	91	Ü1	passiert so oft	Hinweis auf Desinteresse wegen Häufung der Berichterstattung	I-	i-
2.US	KG	92	E1	geht mir schon auf die Nerven	Hinweis auf Desinteresse wegen andauernder Berichterstattung	I-	i-
2.US		124	Ü1	finde ich nicht so interessant , wird ständig geschrieben	Hinweis auf Desinteresse wegen andauernder Berichterstattung	I- J-	i-
2.US		150	E1	lese diese Berichte nicht mehr, man muss Abstand halten davon	Verweigerung u. Distanzierung	I-	i-
2.US	KG	88	Ü1	passiert dauernd	Hinweis auf Desinteresse wegen Häufung der Berichterstattung	I-	p- i-
2.US		123	Ü1	schreiben das so oft , dass man glaubt, es passiert ununterbrochen	Hinweis auf Desinteresse wegen Häufung der Berichterstattung	I-,J-	i+ j-
2.US		3	K2	wichtiges Thema	Hinweis auf Interesse wegen gesellschaftlicher Bedeutung	I+	g+
2.US		13	M3	hier bleibt kein Leser verschont	Hinweis auf Interesse	I+	i+
2.US		232	K2	wichtiges Thema	Hinweis auf Interesse wegen	I+	i+

					gesellschaftlicher Bedeutung		
2.US	KG	236	M3	finde ich interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
2.US	KG	241	MI1	finde ich interessant , was es für Leute gibt	Hinweis auf Interesse	I+	i+
2.US	KG	242	M3	interessant zu lesen	Hinweis auf Interesse	I+	i+
2.US	KG	245	MI1	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+
2.US	KG	245	M3	schade , dass kein Bild dabei ist	Hinweis auf Interesse u. Forderung nach optischen Verstärker	I+	i+ j-
2.US		170	E1	auch soft news - liest man aus Interesse am Schicksal eines anderen	Distanzierter Hinweis auf Interesse u. kausale Interpretation	I+	i+ sch
2.US		21	M3	da bleibt niemand gelassen	Hinweis auf Interesse	I+	j+
2.US		60	M3	Einzelschicksal - macht aber alle betroffen	Hinweis auf Interesse u. Genralisierung	I+ sch+	s+ m+
2.US		176	Ü1	ist interessant geschrieben, aber verurteilt Ausländer - emotionaler Bericht	Hinweis auf interessante Berichterstattung mit marginalisierenden Tendenzen	I+,J-	i+ j-
2.US		224	E1	eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen	Hinweis auf Interesse u. Positive Journalistische Bewertung	I+,J-	i+ j-
2.US		227	M3	großes Interesse , schlechtes Thema	Hinweis auf Interesse trotz Verurteilung der Thematisierung	I+,J-	i+ j-
2.US		232	E1	Thema ist interessant , wird aber zuviel geschrieben	Hinweis auf Interesse trotz Häufung der Berichterstattung	I+,J-	i+ j-
2.US		221	E1	es ist eine spannende Geschichte für Zeitungsleser, aber sie lebt jetzt nicht in Ruhe	Distanzierte Bewertung der journalistischen Arbeit u. Interpretation der Folgen f. Opfer	I+,J-	i+ m+
2.US		226	M3	eine schreckliche Sache, interessiert viele Leser, deshalb steht es in der Zeitung	Emotionale Interessensbekundung u. kausale Begründung f. Berichterstattung	I+,J-	j- i+
2.US		212	Ü1	Bericht ist interessant geschrieben, mit viel Spannung, kein guter Zeitungsbericht	Divergente Bewertung der journalistischen Leistung, Hinweis auf Interesse	I+,J-	j- i+
2.US		22	Ü1	macht betroffen , weil viel davon berichtet wird - gut für Versicherungen	Betroffenheit aufgrund gehäufte Berichterstattung	I+,J-	l+
2.US		118	Ü1	kann jedem passieren, erzeugt Betroffenheit , wird deshalb oft geschrieben	Generalisierende Betroffenheit als Begründung für Berichterstattung	I+,J-,P+	p+ i+ j-
2.US	KG	235	E1	interessant und sehr spannend	Hinweis auf Interesse	I+,J+	i+ j+
2.US	KG	241	Ü1	guter Bericht, interessant geschrieben	Positive Bewertung der Berichterstattung, Hinweis auf Interesse	I+,J+	i+ j+
2.US	KG	244	Ü1	spannende Geschichte	Positive Bewertung der Berichterstattung	I+,J+	i+ j+
2.US	KG	96	Ü1	interessant	Hinweis auf Interesse	I+	i+ e+

Komparative Analyse zu der Kategorie Interesse (I+/-)

1.US		124	Ü1	hat mich nicht wirklich interessiert , nur überflogen	I-	i-
2.US		124	Ü1	finde ich nicht so interessant , wird ständig geschrieben	I- J-	i-
1.US		212	Ü1	interessant	I+	i+
2.US		212	Ü1	Bericht ist interessant geschrieben, mit viel Spannung, kein guter Zeitungsbericht	I+,J-	j- i+

1.US		224	E1	spannend	I+	i+
2.US		224	E1	eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen	I+,J-	i+ j-
1.US		241	Ü1	sehr interessant	I+	i+
2.US	KG	241	Ü1	guter Bericht, interessant geschrieben	I+,J+	i+ j+
1.US		241	MI1	sehr interessant , was es in der Welt gibt	I+	i+ e+
2.US	KG	241	MI1	finde ich interessant , was es für Leute gibt	I+	i+
1.US		244	Ü1	sehr spannend	I+	i+
2.US	KG	244	Ü1	spannende Geschichte	I+,J+	i+ j+
1.US		245	M3	interessant	I+	i+
2.US	KG	245	M3	schade , dass kein Bild dabei ist	I+	i+ j-

Kategorie Emotionen: (E+/o/-) 1. Untersuchung

1.US	58	MI 2	die Mutter muss verrückt sein	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	59	K2	wie kann man so dünn werden, ist nicht schön	Ablehnende Bewertung der Opfer	E-	e-
1.US	60	M1	ich finde keine Wörter mehr, schrecklich , aber es geschieht ihr recht!	Ablehnende Bewertung der Opfer	E-	e-
1.US	60	MI 2	diese Frau muss man umbringen	Emotionale Zuordnung einer Strafe	E-	e-
1.US	65	Ü2	eine Frechheit eine alte Frau so zuzurichten	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	66	Ü2	schon fast erbärmlich , feige Aktion	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	66	M1	Kämpfe wegen Religion finde ich abartig , will den Islam nicht schlecht heißen, aber er ist radikal	Ablehnende Bewertung der Tat u. Motiv	E-	e-
1.US	71	Ü2	das ist unterstes Niveau	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	74	M3	Frechheit : nach 2 Jahren entlassen!	Emotionale ablehnende Bewertung der Vorstrafe	E-	e-
1.US	78	M2	wie kann eine Mutter so etwas verlangen?	Ablehnende Bewertung der Opfer	E-	e-
1.US	81	MI 1	der Frau gehört das Zeug eingeflößt	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	82	Ü2	was soll denn das , auf wehrlose Menschen einschlagen, wo sind wir denn?	Ablehnende Bewertung der Tat, Hinweis auf Hilflosigkeit der Opfer	E-	e-
1.US	82	M1	was fällt den Schülern da ein , nur wegen des Korans	Ablehnende Bewertung der Tat u. Motiv	E-	e-
1.US	82	MI 1	was ist das für eine Mutter? mit ihr gehört das Gleiche gemacht	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	83	M1	total unbegründeter Totschlag	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	83	M3	wie kann man sich an kleinen Kindern vergreifen	Ablehnende Bewertung der Tat u. Hinweis auf Hilflosigkeit der Opfer	E-	e-
1.US	83	E1	was denken sich die Menschen, wenn sie Leute wie Hunde einkerkern	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	86	M1	schlimm , dass es schon so weit gekommen ist, nur wegen einem Buch, und das sind Kinder	Ablehnende Bewertung der Tat u. Motiv	E-	e-
1.US	86	M2	dass der Junge auf so was auch noch	Ablehnende	E-	e-

			eingeht	Bewertung der Tat		
1.US	86	MI 2	dass eine Mutter zu so etwas im Stande ist	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	86	MI 3	schlimm , dass es so zugeht	Generalisierende Ablehnung	E-	e-
1.US	86	K1	schade , dass es so etwas gibt	Generalisierende Ablehnung	E-	e-
1.US	90	Ü2	heute gibt es gegenüber älteren Leuten keinen Respekt mehr	Generalisierende Ablehnung der Tat, Hinweis auf Opfermerkmal	E-	e-
1.US	91	E1	i hoss des weib	Extrem emotionale Ablehnung	E-	e-
1.US	92	M3	der Mann ist krank	Ablehnung der tat u. Kausalinterpretation für Motiv	E-	e-
1.US	94	MI 1	wozu braucht sie ein Kind, wenn sie es eh umbringt	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	96	M3	was sind das für Eltern?	Ablehnung der Eltern	E-	e-
1.US	103	M1	schrecklich , dass es solche gewalttätigen Menschen gibt; als Lehrerin hat sie richtig gehandelt	Ablehnung der Täter, Zustimmung für Opferaktivität	E-	e-
1.US	123	M1	diese Vorgehensweise ist nicht notwendig	Hinweis auf Handlungsalternative	E-	e-
1.US	123	M3	das ist wirklich sehr schlimm	Ablehnende empathische Bewertung	E-	e-
1.US	123	MI 2	das ist keine Mutter	Ablehnung der Täterin	E-	e-
1.US	124	MI 3	was da abgeht, finde ich nicht richtig	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	127	M1	diese Kinder sind verhaltensgestört	Ablehnende Bewertung der Opfer	E-	e-
1.US	127	M2	keine Worte/krank	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	127	D1	finde ich nicht ok	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	127	MI 1	Mutter ist verantwortungslos	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	128	Ü3	verstehe nicht , wer so etwas macht	Ablehnende Bewertung der Tätermotive	E-	e-
1.US	128	U1	mag Waffen absolut nicht	Generalisierende Ablehnung	E-	e-
1.US	128	M2	finde ich nicht in Ordnung , dass sie ihren Sohn in die Sache miteinbezogen hat	Ablehnende Bewertung des Opfers	E-	e-
1.US	128	MI 1	es gibt leider so krankte Leute , die ihren Kindern irgendetwas antun müssen	Ablehnende Bewertung, generalisierend für Eltern	E-	e-
1.US	128	MI 3	Dummheiten! solche Sachen sind einfach unverständlich für mich!	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	128	E2	Gestörte Leute gibt es!	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	128	N2	schrecklich , wie es in vielen Ländern zugeht	Generalisierende Abwertung des Ortes	E-	e-
1.US	133	Ü2	Frechheit immer älteren Leuten weh zu tun	Ablehnende Bewertung, Hinweis auf Opfer	E-	e-
1.US	133	M1	typisch Ausländer!!!	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	134	M2	schlimm , dass ein Sohn dazu fähig ist, eine Mutter umzubringen, kann ich nicht verstehen	Ablehnende Bewertung des Täters	E-	e-

1.US	134	MI 1	finde es schlimm , wenn man Kd. Bekommt u. ihnen so was antut; abtreiben, wenn man sie nicht will; schlimm, wenn sie leiden, weil Elt. Krank	Ablehnende Bewertung der Eltern des Opfers	E-	e-
1.US	136	Ü2	alten Menschen u. Kindern so etwas anzutun, ist schlimm	Ablehnende Bewertung der Tat, Hinweis auf Hilflosigkeit	E-	e-
1.US	137	Ü2	ich frage mich, was man sich dabei denkt , eine alte Frau zu überfallen	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	147	M3	dieser Bericht ist schrecklich	Ablehnende Bewertung des Berichts	E-	e-
1.US	148	MI 1	der Mutter würde ich auch was einflößen , solchen Leuten gehört das Kinderkriegen verboten	Ablehnende Bewertung der Täterin, Strafforderung	E-	e-
1.US	150	Ü2	auf ältere Damen darf man nicht einschlagen!	Ablehnende Bewertung der Tat, Hinweis auf Opfermerkmale	E-	e-
1.US	150	Ü3	es ist sehr schlimm jemanden mit einer Eisenstange zu schlagen!	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	150	M2	beide abnormal , Das ist KRANK!	Ablehnende Bewertung von Täter u. Opfer	E-	e-
1.US	150	MI 1	finde es schrecklich , dass eine Mutter ihrem Fleisch und Blut so was antun kann!	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	150	E1	finde solche Leute unnormal , ich verabscheue sie	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	151	Ü2	man sollte auf eine ältere Dame nicht einschlagen	Ablehnende Bewertung der Tat	E-	e-
1.US	151	M1	die Moslems übertreiben es damit eindeutig!	Generalisierende Abwertung	E-	e-
1.US	151	M2	EINFACH NUR KRANK!	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	151	MI 1	wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist	Hinweis auf ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	151	MI 3	in Gefängnissen möchte ich lieber nicht wissen , was los ist	Ablehnende Bewertung des Ortes	E-	e-
1.US	156	M2	finde beide Taten nicht in Ordnung	Ablehnende Bewertung der Taten	E-	e-
1.US	169	Ü3	dass die Täter gleich so brutal werden , ist echt schlimm	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	169	M1	entsetzlich , dass Schüler zu so etwas in der Lage sind, sollten froh sein, in die Schule gehen zu dürfen	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-
1.US	169	M2	entsetzlicher Artikel, ich könnte meiner Mutter nie so weh tun	Ablehnende Bewertung der Täter, Hinweis auf Familie	E-	e-
1.US	169	MI 1	wie kann man seinem Kind so etwas antun?	Ablehnende Bewertung der Täter, Hinweis auf Familie	E-	e-
1.US	169	MI 2	was geht in dieser Mutter vor?	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	170	M2	arg , dass der Sohn das fertig gebracht hat, könnte ich nicht!	Ablehnende Bewertung des Täters	E-	e-
1.US	170	MI 1	wie kann die Mutter so etwas machen, das Kind vertraut ihr doch!	Ablehnende Bewertung der Täterin, Hinweis auf Familie	E-	e-
1.US	172	MI 1	solche Berichte schockieren mich immer wieder, werde ich nie verstehen können, was die Mutter mit ihrem Kind da macht	Persönliche emotionale Ablehnung	E-	e-
1.US	175	D1	in der Türkei wären Österreicher auch	Generalisierende	E-	e-

			Ausländer, denen würde das auch nicht gefallen	Ablehnende Bewertung , Perspektivenwechsel		
1.US	177	MI 1	Die Mutter ist krank	Ablehnende Bewertung der Täterin, Zuschreibung v. pers. Defizit	E-	e-
1.US	182	MI 1	dumme schlechte Mutter !!	Ablehnende Bewertung der Täterin, Zuschreibung v. pers. Defizit	E-	e-
1.US	184	MI 1	die Frau war krank , weil sie so einen Blödsinn macht	Ablehnende Bewertung der Täterin, Zuschreibung v. pers. Defizit	E-	e-
1.US	186	U1	Täter ist geistig gestört	Ablehnende Bewertung des Täters, Zuschreibung v. pers. Defizit	E-	e-
1.US	190	MI 1	UNMENSCHLICH!	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	191	MI 1	wie kann eine Mutter ihre Tochter töten?	Ablehnende Bewertung der Täterin,	E-	e-
1.US	202	K2	das ist nur blöd	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	203	D1	gemein , wenn man Ausländer so behandelt	Generalisierende Abwertung	E-	e-
1.US	208	D1	nur weil jemand Ausländer ist, das ist kein Grund	Generalisierende Abwertung	E-	e-
1.US	208	MI 1	eine echte Mutter würde das ihrem Kind nicht antun	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	211	D1	das ist wirklich doof	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	211	MI 1	diese Mutter hat wirklich keine Gefühle	Ablehnende Bewertung der Täterin, Hinweis auf Mutter	E-	e-
1.US	211	K2	das muss nicht sein	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	213	M3	unglaublich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	213	D1	ich kann nichts mehr dazu sagen	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	213	MI 1	nicht auszuhalten	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	215	M3	traurig und dumm , keine Polizei?	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	215	MI 1	Deutsche eben, furchtbar	Generalisierende Abwertung der Herkunft	E-	e-
1.US	215	K1	unglaublich..	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	219	D1	es wäre ja nichts passiert , wenn sie rein dürften	Hinweis auf Handlungsalternative	E-	e-
1.US	223	MI 1	dieser Bericht entsetzt mich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	225	D1	jeder ist ein Mensch, so etwas ist dumm	Generalisierende Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	225	MI 1	die Mutter ist psychisch krank . Wie kann man so etwas machen?	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	226	Ü1	das ist schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	226	M3	sehr schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-

1.US	226	MI 1	schreckliche Geschichte	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	232	M3	urarg	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	232	D1	unfair	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	232	MI 1	entsetzlich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	236	MI 1	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	237	U1	brutal	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	237	M3	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	239	D1	macht mich zornig , weil ich eine Türkin bin	Persönliche Betroffenheit u. Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	240	K2	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	241	E1	sehr schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	242	M3	sehr schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	244	M3	sehr schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	244	D1	sehr gemein	Ablehnende Bewertung	E-	e-
1.US	246	MI 1	solche Mütter sind dumm	Generalisierende Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	246	K2	die Mitschüler waren gemein	Ablehnende Bewertung der Mitschüler	E-	e-
1.US	19	M2	ein Wahnsinn	Ablehnende Bewertung	E-	e -
1.US	19	MI 1	echt ein Wahnsinn	Ablehnende Bewertung	E-	e -
1.US	96	MI 2	schrecklich und furchtbar	Ablehnende Bewertung	E-	e-m+
1.US	119	/Ü2	Das kann man einer alten Frau nicht antun, die sind irre	Ablehnende Bewertung der Täter	E-	e-m+
1.US	232	K2	es ist schrecklich , wenn jemand magersüchtig ist	Ablehnende Bewertung	E-	e-m+
1.US	187	D1	alle sollen rein dürfen	Hinweis auf Handlungsalternative	E-	e+
1.US	232	Ü1	nichts Besonderes, aber schrecklich	Ablehnende Bewertung, Hinweis auf Häufigkeit	E-	eo m+
1.US	223	U1	der Bericht ist spannend, aber entsetzt mich	Ablehnende Bewertung des Inhalts	E-	j+ e-
1.US	128	MI 2	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	m+
1.US	154	M2	warum wird der Sohn bestraft? - eigentlich unfair	Zustimmung für Täter, Ablehnung der Bestrafung	E-	m+
1.US	215	E1	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E-	m+
1.US	124	M2	arg , dass man Kinder in so etwas hineinziehen muss	Ablehnende Bewertung	E-	m+ e-
1.US	36	M2	verantwortungslose Mutter	Ablehnende Bewertung der Täterin	E -	e-
1.US	36	D1	finde das Reden der Österreicher nicht in Ordnung	Generalisierende Abwertung	E -	e-
1.US	37	Ü1	bin sehr entsetzt , das ist gefährlich	Ablehnende Bewertung	E -	e-

1.US	37	Ü2	respektlos, das ist schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	37	M2	so eine Situation ist wirklich dumm , verantwortungslos	Ablehnende Bewertung, Schuldzuschreibung	E -	e-
1.US	37	D1	gemein , keiner soll benachteiligt werden	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	37	MI 2	Wie kann die Mutter zu so was fähig sein? VERANTWORTUNGSLOS	Ablehnende Bewertung, Schuldzuschreibung	E -	e-
1.US	37	MI 3	schämen , das ist eine Quälerei	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	38	U2	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	38	U3	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	38	M3	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	38	MI 1	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	41	E2	ist psychisch gestört	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e-
1.US	42	U3	dramatisch	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	42	E1	hasse sie, stimmt nichts, bekommt viel Geld, wann tut sie was für andere?	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e-
1.US	43	Ü2	unglaublich	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	43	U1	saudumm , spielt mit 16 mit so einen Schmarren	Ablehnende Bewertung des Täters	E -	e-
1.US	43	M1	SCHEISS AUSLÄNDER in seinem Land bekommt man die Todesstrafe, nur hier glauben sie, können sie machen, was sie wollen	Generalisierende Abwertung, stark emotional	E -	e-
1.US	43	M2	geisteskrank	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	43	MI 2	nicht zu fassen	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	43	E1	ich hasse diese Person, glaubt sie ist so toll, kann sie nicht leiden, die Behinderte, glaubt sie ist so toll	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e-
1.US	43	K2	san de alle deppert	Ablehnende generalisierende Bewertung	E -	e-
1.US	48	Ü1	Es muss nicht gewalttätig sein	Hinweis auf Handlungsalternative	E -	e-
1.US	49	D2	Das ist nicht gut	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	50	M2	finde ich schrecklich , dass sie verlangt, dass er hilft, und er macht mit, na ja	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	50	MI 1	die Mutter gehört gequält	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e-
1.US	51	M3	der Täter soll im Gefängnis verrotten	Ablehnende Bewertung des Täters	E -	e-
1.US	51	MI 2	verrückte Mutter soll bestraft werden	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e-
1.US	54	Ü2	echt krank eine alte Frau zuschlagen	Ablehnende Bewertung der Tat	E -	e-
1.US	55	M2	sind beide gestört	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	55	MI 2	finde keine Wörter dafür	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	55	MI 1	ich mag keine Leute, die Kinder nicht mögen	Ablehnende Bewertung, Hinweis auf Opfermerkmale	E -	e-

1.US	55	E1	sie muss nicht gleich ein Popstar werden	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e -
1.US	5	MI 1	wieso hat eigene Mutter das gemacht, verstehe so etwas nicht	Ablehnende Bewertung der Täterin	E -	e -
1.US	7	M3	ich hasse Kindergewalt	Ablehnende Bewertung, generalisierend	E -	e -
1.US	7	MI 1	wie kann man als Mutter so grausam sein	Ablehnende Bewertung, Hinweis auf Mutter	E -	e -
1.US	7	E1	ich hasse Kampusch	Ablehnung des Opfers	E -	e -
1.US	13	M3	mir sollte der Mörder nicht begegnen	Ablehnende Bewertung, emotionale Drohung	E -	e -
1.US	17	Ü3	die Räuber sind deppert	Ablehnende Bewertung der Täter	E -	e -
1.US	17	M3	würde so eine Missgeburt töten, perverses Schwein	Ablehnende Bewertung des Täters, stark emotional	E - L -	e -
1.US	17	MI 1	deppert die Frau	Ablehnende Bewertung, emotional	E -	e -
1.US	21	M2	wie kann man so eine Mutter haben	Ablehnende Bewertung	E -	e -
1.US	22	M2	Wahnsinn	Ablehnende Bewertung	E -	e -
1.US	22	MI 2	arg	Ablehnende Bewertung	E -	e -
1.US	22	K3	schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	e -
1.US	24	E2	Wieder die Scheiß -Religion	Generalisierende Ablehnende Bewertung d. Religion	E -	e -
1.US	27	M1	Religion ok, aber das ist zu viel!	Ablehnende Bewertung	E -	e -
1.US	28	MI 2	Mutter ist herzlos	Ablehnende Bewertung der Täterin, Hinweis auf Mutter	E -	e -
1.US	29	Ü1	Verbrecher sind in Österreich zu 85% Ausländer, das zeigt der Bericht	Ablehnende Bewertung, generalisierend auf Opfermerkmale	E -	e -
1.US	29	M3	Mann ist ein Dreckschwein , Kinder sind die neue Generation	Ablehnende Bewertung, stark emotional, Hinweis auf Opfer	E -	e -
1.US	31	D1	ist eh richtig, weil Ausländer immer blöd reden, hasse sie , gehören alle weg	Generalisierende Abwertung der Opfer	E -	e -
1.US	31	E1	ich hasse die Frau, sie will nur Geld, richtig, dass sie im Internet verarscht wird	Ablehnende Bewertung des Opfers	E -	e -
1.US	31	K2	diese Jugendlichen sind verrückt	Ablehnende Bewertung der Opfer	E -	e -
1.US	32	M1	Ausländer hasse ich, machen immer Schwierigkeiten	Ablehnende Bewertung, generalisierend f. Herkunft	E -	e -
1.US	9	D1	Scheiß -Nazis	Ablehnende Bewertung der Täter	E -	e +
1.US	29	M2	Sohn ist geistig abnormal , gehören beide weg, sind eine Gefährdung	Ablehnende Bewertung	E -	l -
1.US	17	D1	das ist gemein	Ablehnende Bewertung	E -	m -
1.US	37	U1	Situation ist auch schrecklich	Ablehnende Bewertung	E -	m +
1.US	22	E1	arg , wenn man eingesperrt ist, Mutter ist verwickelt	Ablehnende Bewertung, Hinweis	E -; L +	e -

				auf Assoziation		
1.US	44	E1	das ist eh nie passiert, FAKE , es geht ihr jetzt so gut, bekommt 4000€ pro Sendeminute und Wohnung in der Stadt	Ablehnende Bewertung des Opfers, unglaublich	E - ;M-	e- m-
1.US	28	Ü2	ein Wahnsinn , herzlos und respektlos	Ablehnende Bewertung	E - ;M+	e -
1.US	9	M3	armes Bubi	Ironie	E - ;S+	e -
1.US	55	D1	nicht gerecht , verstehe nicht, was sie gegen Türken haben	Ablehnende Bewertung der Tat, Zustimmung f. Opfer	E - ;W -	w-
1.US	36	M1	muss ein Ende haben	Ablehnende Bewertung	E -	e-
1.US	55	E2	keine Ahnung	Gleichgültigkeit	E o	e-
1.US	35	U1	unnötige Sache	Gleichgültigkeit	E o	e-
1.US	7	K1	früher starben die Leute auch wegen Krankheiten	Gleichgültigkeit	E o	e o
1.US	9	9/Ü 1	ist alltäglich	Gleichgültigkeit	E o	e o
1.US	9	Ü2	nicht besonders ausgefallen	Gleichgültigkeit	E o	e o
1.US	9	Ü3	alltäglich	Gleichgültigkeit	E o	e o
1.US	13	Ü3	leider normal	Gleichgültigkeit	E o	e o
1.US	42	Ü2	leider nichts Neues	Gleichgültigkeit	E o	eo
1.US	55	D1	alle Menschen sind gleich	Generalisierend, Ausgleichend	E o	eo
1.US	37	K1	finde ich nicht tragisch	Gleichgültigkeit	E o	m-
1.US	7	M1	so ist das mit Ausländern	Generalisierend, ablehnende Bewertung	E - ; S+	E -
1.US	39	E1	alles nur Blödsinn , Geld wegen so einer Story	Unglaublich, ablehnende Bewertung	E - ;G -	e- go
1.US	17	M2	beide sind dumm , sie soll vom Fenster raus springen	Ablehnende Bewertung v. Opfer u. Täterin	E- o;L+	l +
1.US	81	D1	ausländische Gruppen randalieren mehr , tja; schon die Kriege tragen sie bei uns aus	Generalisierende Abwertung f. Bevölkerungsgruppe	E-;	e-
1.US	134	MI 3	wie krank muss man sein , um auf so was zu kommen?? Er hätte von außen Hilfe holen können?!	Ablehnende Bewertung des Täters	E- ;H+	e- l+
1.US	250	Ü2	bin generell entsetzt bei roher Gewalt, Bericht ist manipulativ, Eindruck, dass ständig eingebrochen wird	Ablehnende Bewertung, generalisierend	E-;J-	e- j-
1.US	250	M1	entsetzlich , gut, dass Bericht auch soziale und politische Hintergründe bringt	Ablehnende Bewertung, Zustimmung f. Bericht	E-;J+	e- j+
1.US	247	MI 1	sachlicher Bericht über eine wirklich schreckliche Begebenheit	Ablehnende Bewertung, Zustimmung f. Bericht	E-;J+	j+ w+ m+
1.US	81	M1	kein Verständnis für die Schüler - Haft! Schlimm für die Lehrerin	Ablehnende Bewertung, f. Täter	E- ;M+	e- m+
1.US	94	Ü2	finde ich schrecklich , auf alte, hilflose Menschen loszugehen	Ablehnende Bewertung, Zustimmung f. Opfer, Hinweis auf Hilflosigkeit	E- ;M+	e- m+
1.US	170	M3	arg , dass so etwas überhaupt passieren kann; der Bub kann nicht richtig handeln	Ablehnende Bewertung, Hinweis auf Hilflosigkeit d. Opfers	E-;S-	e-

1.US	71	M1	typisch Islam, Lehrerin ist selbst schuld, sollte wissen, dass islam. Frauen nichts wert sind, Türkei darf nicht zur EU	Ablehnende Bewertung, stark generalisierend	E-;S+	e-t
1.US	81	MI 2	Akademikerin? naja, sie gehört auch eingesperrt wie die Kinder	Ablehnende Bewertung, f. Täterin, Hinweis auf Bildungsschicht	E-;T;L+	t l+
1.US	7	D1	sollte eh so sein	Zustimmung	E+	e +
1.US	9	M2	urgeil	Zustimmung	E+	e +
1.US	13	E1	finde Flucht gut , weiß nicht, ob ich das geschafft hätte	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e +
1.US	19	D1	super	Zustimmung f. Opferschicksal	E+	e +
1.US	20	Ü3	super	Zustimmung	E+	e +
1.US	20	U2	ziemlich cool , 20 Meter!	Zustimmung, Ironie	E+	e +
1.US	22	D1	passt	Zustimmung f. Opferschicksal	E+	e +
1.US	26	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e +
1.US	27	D1	In den meisten Fällen gerechtfertigt	Zustimmung generalisierend	E+	e +
1.US	38	M2	alles bestens	Zustimmung	E+	e+
1.US	44	D1	nicht alle Ausländer sind behindert	Zustimmung f. Opfer	E+	e+
1.US	49	M3	sehr schlimm	Ablehnung	E-	e-
1.US	49	E1	gut , dass sie geflohen ist	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	49	E2	ich hätte Panik bekommen	Zustimmung f. Opferaktivität, Identifikation	E+	e+
1.US	71	D1	ich hätte die Türken auch nicht reingelassen	Zustimmung, generalisierend	E+	e+
1.US	81	Ü1	richtig gehandelt , hätte auch schlechter ausgehen können	Zustimmung f. Opferaktivität. Hinweis auf Glück	E+	e+
1.US	82	D1	recht so , Ausländer haben schon vielmehr Rechte als wir, die sollen sich aus unserem Land schleichen!!	Zustimmung f. Täter general., Marginalisierung Bevölkerungsgrup.	E+	e+
1.US	83	E2	Leute haben einen Orden für "Tapferkeit" verdient	Zustimmung	E+	e+
1.US	86	Ü1	hat Glück gehabt , dass nicht mehr passiert ist	Zustimmung, Hinweis auf Schicksal	E+	e+
1.US	88	Ü1	ich hätte auch so gehandelt ; meine Familie ist mir das Wichtigste auf der Welt	Zustimmung, Identifikation	E+	e+
1.US	90	D1	in Wien muss man schon froh sein, wenn man ein deutsches Wort hört, es ist gut , dass in manche Lokale keine Ausländer dürfen, sie provozieren	Zustimmung f. Täter, Generalisierung	E+	e+
1.US	92	D1	sie sollen türkische Diskos aufmachen und dort fortgehen , nur wenn sie mit Österreichern gemeinsam kommen, sollen sie reindürfen	Zustimmung u. Generalisierung, Ablehnung d. Opfer	E+	e+
1.US	96	M1	es war nicht notwendig den Koran zu beleidigen	Zustimmung d. Täter, Kritik an Opferaktivität	E+	e+
1.US	124	D1	finde ich richtig , wir Ö. dürfen auch nicht überall hinein, u. wenn dann wirst erschossen	Zustimmung, generalisierend	E+	e+
1.US	134	Ü1	finde die Handlung vom Vater gut ; hatte Angst um seine Familie, Kinder	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	134	D1	es ist wahr , dass Ausländer teils nicht reingelassen werden, sie fallen auch teils unangenehm auf, wenn das nicht ist,	Zustimmung, generalisierend	E+	e+

			würde ich auf sie aufpassen			
1.US	150	Ü1	ich finde der Familienvater war mutig	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	150	E2	es ist richtig , dass sie um Hilfe fleht	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	170	Ü1	richtig gehandelt, er wollte die Familie schützen	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	174	D1	gebe den Besitzern recht , es ist besser Türken nicht ins Lokal zu lassen, sie stiften Streit	Zustimmung, Ablehnung f. Opfer	E+	e+
1.US	182	D1	habe keine guten Erfahrungen mit Ausländern, stimme zu	Zustimmung, generalisierende Ablehnung d. Opfer	E+	e+
1.US	203	E1	Natascha hat richtig gehandelt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	205	Ü1	Vater hat richtig gehandelt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	209	E1	Natascha hat richtig gehandelt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	210	Ü1	der Vater hat sich gut für die Familie eingesetzt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	215	D1	bin gegen Ausländer, finde es gut	Zustimmung f. Täter, generalisierende Ablehnung d. Opfer	E+	e+
1.US	222	E1	sie hat richtig gehandelt	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
1.US	236	M3	hat mich beeindruckt	Zustimmung, Empathie	E+	e+
1.US	238	E1	Natascha hatte doch noch Glück und konnte entkommen	Zustimmung f. Opfer, Hinweis auf Schicksal,	E+	e+
1.US	43	D1	PASST EH	Zustimmung Abwertung d. Opfer	E+	eo
1.US	222	MI 1	die Mutter ist nicht normal	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
1.US	13	MI 1	wegen so etwas sollte man nicht auszucken	Gleichgültigkeit	Eo	e -
1.US	222	K2	das wäre nie passiert, wenn die Mädchen sie nicht verspottet hätten	Ablehnende Bewertung der Mitschülerinnen	E-L+	e-m+
1.US	58	MI 3	kann ich mir nicht vorstellen	Gleichgültigkeit	Eo	eo

Kategorie Emotionen: positive Zustimmung – Gleichgültigkeit – Ablehnung, Hass, Verständnislosigkeit (E+/o/-) 2. Untersuchung

2.US		83	E1	Opfer, das so reagiert, macht misstrauisch	Ablehnende Bewertung des Opfers u. kausale Begründung	E-	e-
2.US	KG	88	K3	wieso machen die so was, schrecklich	Ablehnende Bewertung der Opferaktivität	E-	e-
2.US	KG	90	MI1	was es alles gibt	Ablehnende Bewertung, Ironie	E-	e-
2.US	KG	94	M3	völlig krank so was	Ablehnende Bewertung	E-	e-
2.US	KG	95	MI1	was ist das für eine Mutter?	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
2.US		179	Ü1	falsches Vorbild	Ablehnende Bewertung der	E-	e-

					Opferaktivität		
2.US	KG	237	MI1	wie kann eine Mutter das tun	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
2.US	KG	238	M3	gemein	Ablehnende Bewertung	E-	e-
2.US	KG	246	MI1	böse Mutter	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-	e-
2.US		37	Ü1	schlechtes Vorbild, oder übertrieben	Ablehnende Bewertung der Opferaktivität, Vermutung über journal. Darst	E-	g- e-
2.US		213	MI1	Bericht macht Ärger , ist schlecht	Ablehnende Bewertung der journal. Darst, Hinweis auf Emotion	E-,J-	e- j-
2.US		225	M3	Bericht macht zornig , soll sachlich sein	Ablehnende Bewertung der journal. Darst, Hinweis auf Emotion	e-,J-	e- j-
2.US		29	M3	Bericht macht mich zornig - muss man mit Abstand lesen	Ablehnende Bewertung der journal. Darst., Hinweis auf Emotion	E-,L+	e-g+
2.US		134	M3	man wird auf alle zornig , eigentlich kann niemand was dafür, das passiert, aber es ist schlimm	Ablehnende Bewertung, Relativierung	E-,S-,P+	p+ e-
2.US	KG	236	MI1	schreckliche Mutter	Ablehnende Bewertung der Täterin	E-,S+	e- s+
2.US	KG	86	E1	ihr Verhalten macht misstrauisch , sie sagt nicht alles, da reimt man es sich halt zusammen	Ablehnende Bewertung des Opferverhaltens u. kausale Interpretation d. Wirkung	E-,W-	e-
2.US		151	MI1	man ärger t sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei	Ablehnende Bewertung der journalistischen Darst.	E-,W-	j- e-
2.US	KG	238	E1	bin froh , dass sie entkommen konnte	Zustimmung f. Opferaktivität	E+	e+
2.US		124	E1	sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, da fällt es schwer alles zu glauben, man ist verwundert	Ablehnende Bewertung des Opferverhaltens u. kausale Interpretation d. Wirkung	E-	g-

Komparative Analyse der Kategorie Emotionen: positive Zustimmung – Gleichgültigkeit – Ablehnung, Hass, Verständnislosigkeit (E+/o/-)

1.US		29	M3	Mann ist ein Dreckschwein , Kinder sind die neue Generation	E -	e -
2.US		29	M3	Bericht macht mich zornig - muss man mit Abstand lesen	E-,L+	e-g+

1.US		37	Ü1	bin sehr entsetzt , das ist gefährlich	E -	e-
2.US		37	Ü1	schlechtes Vorbild , oder übertrieben	E-	g- e-
1.US		83	E1	was denken sich die Menschen, wenn sie Leute wie Hunde einkerkern	E-	e-
2.US		83	E1	Opfer, das so reagiert, macht misstrauisch	E-	e-
1.US		151	MI1	wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist	E-	e-
2.US		151	MI1	man ärgert sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei	E-,W-	j- e-
1.US		213	MI1	nicht auszuhalten	E-	e-
2.US		213	MI1	Bericht macht Ärger, ist schlecht	E-,J-	e- j-
1.US		236	MI1	schrecklich	E-	e-
2.US	KG	236	MI1	schreckliche Mutter	E-,S+	e- s+
1.US		238	E1	Natascha hatte doch noch Glück und konnte entkommen	E+	e+
2.US	KG	238	E1	bin froh , dass sie entkommen konnte	E+	e+
1.US		246	MI1	solche Mütter sind dumm	E-	e-
2.US	KG	246	MI1	böse Mutter	E-	e-

Kategorie Journalistische Berichtsbewertung (J+/-) 1. Untersuchung

1.US	148	Ü1	dieser Bericht ist zu übertrieben geschrieben	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	148	Ü3	hört sich an wie bei einem Deutsch-Aufsatz	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	157	Ü2	unnötige Info vorhanden, sonst verständlich	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	157	U2	zu wenig Info , blödes Ende	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	157	U3	emotional wie eine Erzählung	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	157	M1	Info über das Schulsystem ist unnötig	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	157	MI1	zuwenig Info	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	168	U3	Zeitungen sollten gründlicher recherchieren , diese Familie wohnt in Marchegg	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	224	M3	war nicht sehr spannend	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	232	MI1	zu kurz geschrieben	Kritik an journalistischer Darstellung, Forderung nach mehr Info	J-	j-
1.US	247	Ü1	Revolverblatt	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	247	Ü3	Krone eben!	Kritik an journalistischer Darstellung;	J-	j-
1.US	247	U2	fast schon zu sachlich	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	247	U3	zu emotional	Kritik an journalistischer	J-	j-

				Darstellung		
1.US	250	Ü1	dumme und tendenziöse Berichterstattung , dient der Klischeefestigung	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	250	Ü3	Von welchem hohen Ross blickt der Journalist herab? Feige Räuber?	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	250	K1	eine Meldung am Rande... vieles bleibt offen	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	250	K3	passend zur Impfaktion, "Todesdrama" ist reißerisch	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j-
1.US	228	M3	sehr emotional	Kritik an journalistischer Darstellung	J-	j+
1.US	33	M1	teilweise ohne Zusammenhang	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j-
1.US	49	MI 1	zu kurz	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j-
1.US	55	K1	der Bericht könnte länger sein	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j-
1.US	18	M2	unrealistisch	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j -
1.US	20	Ü1	fängt interessant an, wird eintönig	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j -
1.US	21	M3	erdrückender Bericht	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j -
1.US	24	Ü1	Untergliederung hört sich nach Kindergarten an	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j -
1.US	24	Ü2	Brutaler dargestellt , als es wahrscheinlich war	Kritik an journalistischer Darstellung	J -	j -
1.US	26	MI1	Viel zu wenig zum Lesen	Kritik an journalistischer Darstellung, Forderung nach mehr Inhalt	J -	j -
1.US	250	U3	tragisch, aber stereotyp , typisch für Spendenaufruf	Kritik an journalistischer Darstellung	J-;M+	j-
1.US	38	Ü1	gut geschrieben , kann man sich gut vorstellen	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+	j+
1.US	51	MI1	kurz und bündig , verständlich	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+	j+
1.US	124	Ü2	klar u. deutlich , kurz geschrieben	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+	j+
1.US	142	Ü1	der Bericht war verständlich und gut zu lesen	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+	j+
1.US	157	M3	sehr emotional , gut geschrieben	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+	j+

				ung		
1.US	157	D2	kurz aber inforeich	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	171	Ü3	sehr gefühlsbetont geschrieben	Hinweis auf journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	182	Ü1	gut geschrieben , echt spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	190	Ü1	Bericht ist ok, aber ein bisschen actionreich	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	212	M3	Bericht ist nicht schlecht	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	221	E1	das ist sehr spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	224	Ü1	dieser Bericht war sehr spannend und real	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	228	Ü1	gut geschrieben	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	228	MI1	gut geschrieben	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	232	E1	sehr spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	232	E1	sehr spannender Bericht	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	235	E1	sehr spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	236	Ü1	dieser Bericht war gut	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	236	E1	spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	245	MI1	spannend	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	247	Ü2	kurz und bündig	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstatt ung	J+	j+
1.US	247	D1	sachlich und interessant	Positive Zustimmung für	J+	j+

				journalist..Berichterstattung		
1.US	28	Ü1	gut geschrieben , schrecklich gefährlich	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung, emotionale Ablehnung	J+; A+	j + a +
1.US	110	Ü1	spannend und ausführlich , da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+;I+	j+ i+
1.US	212	U1	spannend , aber traurig für den Jungen	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung	J+;M+	j+ m+
1.US	107	Ü1	der Bericht ist genau beschrieben , das find ich gut; das Thema ist alltäglich	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung, Hinweis auf geringe Betroffenheit	J+;P+	j+ p+ e+
1.US	92	Ü1	spannend und glaubwürdig, interessant, kann jedem passieren	Positive Zustimmung für journalist..Berichterstattung, Hinweis f. Interesse, Schicksal	J+;P+ ;I+,G+	j+ i+ p+

Kategorie Journalistische Berichtsbewertung (J+/-) 2. Untersuchung

2.US		107	Ü1	ist eigentlich nicht wie ein Bericht geschrieben, klingt interessant, ist aber gefährlich, verurteilt Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	i+ j-
2.US		3	E1	Medienopfer	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		4	Ü1	diskriminiert Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Täters	J-	j-
2.US		5	Ü1	Actionbericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		5	MI1	Frau wird in schlechtem Licht beschrieben	Kritik a.d. journalist. Darstellung der Täterin	J-	j-
2.US		6	MI1	unverständlich, weil unvollständig	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf fehlende Info	J-	j-
2.US		7	Ü1	zu sehr dramatisiert	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		9	Ü1	wertender Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		9	M3	macht Leuten mit Kindern Angst	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Wirkung	J-	j-
2.US		13	Ü1	Abstammung wird betont	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Täters	J-	j-
2.US		15	Ü1	war der Journalist dabei?	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		17	Ü1	Bericht macht Lust auf Action	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		17	M3	Bericht macht urzornig und vielen auch Angst	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		17	MI1	Bericht beschuldigt nur die Frau, macht zornig, aber wozu?	Kritik a.d. journalist. Darstellung Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		17	E1	vieles ist noch nicht geklärt	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-

2.US		18	Ü1	hier ist ein bisserl dazu gedichtet	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		19	Ü1	Bericht diskriminiert Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Täters,	J-	j-
2.US		20	Ü1	diskriminiert wieder einmal Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		21	Ü1	emotionaler Bericht, viel Action	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		21	Mi1	viel zu kurz und deshalb so wie es ist - überflüssiger Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		24	E2	Bericht ärgert , so wird niemals Frieden sein	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		26	Ü1	was bringt der Bericht?	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		28	Ü1	Actionbericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		28	M3	Eltern werden verunsichert	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Wirkung	J-	j-
2.US		29	Ü1	Bericht ist ausländerfeindlich	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		33	Ü1	schreiben oft davon, wollen Gefahr durch Ausländer betonen	Kritik a.d. journalist. Darstellung; d. Täters	J-	j-
2.US		34	Ü1	übertrieben , man muss den Augenzeugen glauben, Journalist war nicht dabei	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		36	E1	Medien machen sie zum Star - das schafft ihr keine Freunde	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		38	Ü1	war der Journalist eigentlich dabei?	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		39	E1	zuviel, zulange berichtet darüber	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		40	Ü1	eigentlich ist die Zahl der Einbrüche zurückgegangen - glaubt man hier nicht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		42	Ü1	Bericht übertreibt	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		43	E1	wird von den Medien zum Star gemacht - das ist falsch	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		44	E1	finde diese Berichterstattung krank	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		48	Ü1	schlechtes Vorbild, übertriebener Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		51	Ü1	betont die Abstammung des Täters	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Täters	J-	j-
2.US		53	K2	da gibt es andere Probleme, die muss man beschreiben	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		54	Ü1	filmreif	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		55	Ü1	Bericht verunsichert und beschmutzt Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Täters	J-	j-
2.US		55	E1	Medien machen sie zum Star	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		58	Mi2	frauenfeindlich	Kritik a.d. journalist. Darstellung der Täterin	J-	j-
2.US		58	E1	vieles journalistisch aufgeblasen	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		65	Ü1	actionreicher Bericht , verurteilt Ausländer	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		66	Ü1	darüber wird zuviel berichtet	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		66	M2	keine wichtige Information	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		83	E1	Berichte verzerrten die Wirklichkeit	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-

2.US		83	K2	Leute nehmen vieles falsch wahr	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		83	Ü1	war der J. dabei? Er schreibt so.	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		83	M3	Leser begeilen sich an Verlust der Eltern	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US	KG	90	Ü1	durch diesen Bericht wird eine Rauferei besser dargestellt als ein Polizeinotruf	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US	KG	96	E1	von Medien aufgeblasen	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		110	Ü1	gehört so nicht in die Zeitung	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		118	E1	viele verstehen sie nicht, die Medien spielen mit ihrem Schicksal	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		127	Ü1	bemüht sich mit Action um die Leser	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		130	Ü1	der Bericht verurteilt ausländische Menschen	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		133	Ü1	wird so oft geschrieben, dass man den Eindruck hat, es passiert täglich	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		134	E1	da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Opfers	J-	j-
2.US		136	Ü1	kein sachlicher Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		142	Ü1	Bericht verurteilt ausländische Abstammung, fällt erst beim 2. Mal auf	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis f. Rezeption	J-	j-
2.US		147	M3	man muss mit Distanz lesen, sonst kippt man da hinein	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis f. Rezeption	J-	j-
2.US		148	Ü1	James Bond lässt grüßen - kein sachlicher Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		150	Ü1	nicht sachlich	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		151	E1	sie wurde vom Opfer zur Zielscheibe - das haben die Medien gemacht	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		152	E1	mediale Schlacht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		152	K2	nur Schicksale beschreiben ist zuwenig	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		154	MI1	unnötiger Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		157	Ü2	emotionaler Bericht, unnötige Action	Kritik a.d. journalist.;Darstellung Hinweis auf Emotionalisierung,	J-	j-
2.US		161	Ü1	schlechter Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		169	Ü1	war über die Polizeistatistik verwundert, dachte, dass es viel mehr Einbrüche gibt, man muss viel mehr die Zahlen kontrollieren, ist aber schwierig	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		169	MI1	Bericht über die Straftaten von Kranken finde ich überflüssig	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		170	Ü1	Bericht ist zu spannend	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		171	Ü1	Bericht versucht Angst zu machen	Kritik a.d. journalist. Darstellung Hinweis auf Emotionalisierung,	J-	j-

2.US		172	Ü1	wird öfter berichtet als es passiert	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		172	MI1	ist für Außenstehende unverständlich, schreibt man nur zum Verurteilen	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		175	Ü1	Gefahr ist, dass sich alle den Vater als Vorbild nehmen	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		175	M3	Bericht will Angst und Zorn erzeugen	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		176	M3	Gefährlicher Bericht - man wird leicht zornig	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		176	K2	müssen mehr informieren, nicht nur Schicksale beschreiben	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		178	E1	weiß gar nichts mehr, so viel Falsches wurde berichtet	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		183	Ü1	wird zu oft berichtet	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Häufigkeit	J-	j-
2.US		185	M3	Bericht will Angst machen	Kritik a.d. journalist. Darstellung Hinweis auf Emotion,	J-	j-
2.US		186	E1	Medienopfer	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		187	Ü1	schlechtes Vorbild, zu spannend geschrieben	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		190	Ü1	zu viel Action, unnötiger Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		190	E1	die Medien spielen mit ihr	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		191	Ü1	Bericht will Angst machen, schlechter Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		191	M3	der Bericht will auch Angst machen, ist auch schlecht	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		202	K2	wird schlecht beschrieben	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		203	E1	N. wird nicht gut verstanden, weil die Zeitungen und TV Falsches schreiben	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		205	Ü1	spannend soll ein Bericht nicht sein	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		208	Ü1	Bericht ist nicht so wichtig	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		208	M3	sie hat richtig gehandelt, aber viele mögen sie nicht, weil sie dauernd in den Medien ist	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		209	E1	sie ist zu oft im Fernsehen, das ist nicht gut für sie	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Opfers	J-	j-
2.US		210	Ü1	der Bericht ist auch gefährlich, weil alle glauben, dass sie das können	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		210	E1	sie wirkt falsch, weil sie dauernd in Zeitungen und FS ist	Kritik a.d. journalist. Darstellung des Opfers	J-	j-
2.US		211	Ü1	das wird zu oft geschrieben	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Häufigkeit	J-	j-
2.US		211	E1	sie wirkt falsch, weil sie so oft interviewt wird, das ist schlecht für sie	Kritik a.d. journalist. Darstellung, d. Opfers	J-	j-
2.US		212	M3	emotionaler Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		213	Ü1	Bericht übertreibt	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-

2.US		215	Ü1	unnötiger Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		215	MI1	Bericht verurteilt Frauen, das ist dumm	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Täterin	J-	j-
2.US		219	Ü1	schlechter Bericht, nur spannend	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		220	M3	schlechter Bericht, will Angst machen	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		220	E1	von ihr wird zu viel berichtet, das ist schlecht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		222	Ü1	der Bericht will die Leser erschrecken, das muss man wissen	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		222	M3	dieser Bericht will Angst machen , das ist oft so, das muss man wissen	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		222	E1	sie hat alles gut gemacht, aber die Menschen mögen sie nicht, wenn sie dauernd redet	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Opfers	J-	j-
2.US		224	Ü1	ein Bericht soll sachlich sein, der Journalist weiß das nicht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		228	M3	Bericht will Angst machen	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Emotion	J-	j-
2.US		228	MI1	kurz und emotional	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		228	E1	schreibt viel, zu spannend, emotional	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		230	Ü1	steht zu oft in der Zeitung	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Häufigkeit	J-	j-
2.US		232	Ü1	Thema steht zu oft in der Zeitung	Kritik a.d. journalist. Darstellung, Hinweis auf Häufigkeit	J-	j-
2.US		234	E1	sie ist ein Opfer für die Zeitung	Kritik a.d. journalist. Darstellung d. Opfers	J-	j-
2.US	KG	239	MI1	fad, zu kurz	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		247	Ü1	schlechte Berichterstattung	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		247	MI1	unnötiger Bericht	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		249	Ü1	Klischee!!!	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		249	M3	Fraß für die geile Leserschaft	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-
2.US		13	E1	erzeugt Neid	Kritik a.d. journalist. Darstellung	J-	j-

Komparative Analyse der Kategorie Journalistische Berichtsbewertung (J+/-)

1.US	20	Ü1	fängt interessant an, wird eintönig	J -	j -
2.US	20	Ü1	diskriminiert wieder einmal Ausländer	J-	j-
1.US	28	Ü1	gut geschrieben , schrecklich gefährlich	J+; A+	j + a +
2.US	28	Ü1	Actionbericht	J-	j-
1.US	38	Ü1	gut geschrieben , kann man sich gut vorstellen	J+	j+
2.US	38	Ü1	war der Journalist eigentlich dabei?	J-	j-
1.US	110	Ü1	spannend und ausführlich , da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören	J+;I+	j+ i+
2.US	110	Ü1	gehört so nicht in die Zeitung	J-	j-
1.US	142	Ü1	der Bericht war verständlich und gut zu lesen	J+	j+

2.US	142	Ü1	Bericht verurteilt ausländische Abstammung, fällt erst beim 2. Mal auf	J-	j-
1.US	148	Ü1	dieser Bericht ist zu übertrieben geschrieben	J-	j-
2.US	148	Ü1	James Bond lässt grüßen - kein sachlicher Bericht	J-	j-
1.US	157	Ü2	unnötige Info vorhanden, sonst verständlich	J-	j-
2.US	157	Ü2	emotionaler Bericht, unnötige Action	J-	j-
1.US	190	Ü1	Bericht ist ok , aber ein bisschen actionreich	J+	j+
2.US	190	Ü1	zu viel Action , unnötiger Bericht	J-	j-
1.US	212	M3	Bericht ist nicht schlecht	J+	j+
2.US	212	M3	emotionaler Bericht	J-	j-
1.US	224	Ü1	dieser Bericht war sehr spannend und real	J+	j+
2.US	224	Ü1	ein Bericht soll sachlich sein , der Journalist weiß das nicht	J-	j-
1.US	228	M3	sehr emotional	J-	j+
2.US	228	M3	Bericht will Angst machen	J-	j-
1.US	228	MI1	gut geschrieben	J+	j+
2.US	228	MI1	kurz und emotional	J-	j-
1.US	247	Ü1	Revolverblatt	J-	j-
2.US	247	Ü1	schlechte Berichterstattung	J-	j-

Kategorie Glaubwürdigkeit (G +/-) 1. Untersuchung

1.US	151	Ü1	bin verwundert, dass die anderen nicht aufgewacht sind	Hinweis auf Misstrauen	G-	e-
1.US	58	E1	glaube ich nicht	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g-
1.US	71	E1	da stimmt etwas nicht , glaube kein Wort	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g-
1.US	78	E1	ganze Geschichte ist nicht real, da stimmt was nicht	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g-
1.US	94	E1	das ist alles gelogen	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g-
1.US	102	E1	ich glaube, dass ihre Mutter damit etwas zu tun hatte	Hinweis auf Misstrauen	G-	g-
1.US	115	E1	habe dazu 2 Meinungen; ganz glauben , tu ich es nicht	Hinweis auf Misstrauen	G-	g-
1.US	124	E1	K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist sicher nicht wahr ; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show	Ablehnung der Glaubwürdigkeit, Hinweis auf Neid	G-	g-
1.US	134	E1	so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war!????	Hinweis auf Misstrauen, Emotion (?)	G-	g-
1.US	151	E1	sie hätte schon früher flüchten können , aber sie hatte schon eine emotionale Ebene zu ihm	Hinweis auf Misstrauen, Vermutung	G-	g-
1.US	152	E1	am Anfang habe ich das alles sehr schlimm gefunden, aber umso mehr ich gelesen habe desto unglaubwürdiger ist das alles geworden - shoppen im Donauzentrum!	Hinweis auf Misstrauen wegen Berichterstattung	G-	g-
1.US	210	E1	Natascha hatte viel mehr Möglichkeiten , warum ist sie nicht früher geflohen	Hinweis auf Misstrauen	G-	g-
1.US	81	E1	Bei dem Fall stimmt es hinten und vorne nicht	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g-e-
1.US	82	E1	an der Geschichte ist etwas faul , warum ist sie nicht schon früher geflüchtet? Sie hat bestimmt die Möglichkeit gehabt	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	s+
1.US	34	Ü1	ist nur zum Teil wahr	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G -	g-
1.US	33	U3	unglaubwürdig	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G -	m-
1.US	34	Ü2	zum Teil erlogen , aber habe Mitleid mit der alten Dame	Hinweis auf Misstrauen,	G - ;M+	e-m+

				Hinweis auf Wirkung		
1.US	224	U1	das ist glaubwürdig	Zustimmung für Glaubwürdigkeit	G+	g+
1.US	131	E1	unglaublich aber wahr , wer weiß, was da genau passiert ist	Hinweis auf Misstrauen	G-;E-	e-

Kategorie Glaubwürdigkeit (G +/-) 2. Untersuchung

2.US	234	M3	man darf nicht alles glauben	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g- j-
2.US	234	MI1	man darf nicht alles glauben	Ablehnung der Glaubwürdigkeit	G-	g- j-

Komparative Analyse der Kategorie Glaubwürdigkeit (G +/-)

1.US	71	E1	da stimmt etwas nicht, glaube kein Wort	G-	g-
2.US	71	E1	zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht misstrauisch	J-	j- g-
1.US	124	E1	K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist sicher nicht wahr ; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show	G-	g-
2.US	124	E1	sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, da fällt es schwer alles zu glauben , man ist verwundert	G- E+	g-

Kategorie Lösungssuche: Lösungsangebot – fehlende Lösung (L +/-) 1. Untersuchung

1.US	133	K3	manchmal können auch Ärzte nichts tun	Fehlen einer Lösungsmöglichkeit	L-	l-
1.US	134	E2	das ist es eben die Menschen machen nichts	Generalisierendes Fehlen einer Aktivität zur Vermeidung	L-	l-
1.US	66	D2	viele haben keine Wahl	Generalisierendes Fehlen von Handlungsalternativen	L-	w-
1.US	28	E2	sie sollte nicht um Hilfe bitten	Angabe einer Handlungsalternative	L +	e -
1.US	13	D2	Leider sehr oft, warum hilft keiner?	Generalisierendes Fehlen einer Aktivität zur Vermeidung	L -	h -
1.US	28	D2	haben keine andere Wahl gehabt als zu springen	Generalisierendes Fehlen von Handlungsalternativen	L -	l -
1.US	26	M1	Wenn mehrere Personen schlagen, greife ich nicht ein	Angabe einer Handlungsalternative	L+	a -
1.US	51	MI3	die Täter sollen aufs Ärgste gefoltert werden	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	e-
1.US	191	M3	wie kann ein Bub alleine fahren?	Angabe einer Handlungsalternative	L+	e-
1.US	26	U1	der Bub hätte die Waffe nicht mitnehmen sollen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	e -
1.US	82	MI3	die Täter gehören in eine Erwachsenenanstalt, dort geht es anders zu	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	e- l+
1.US	95	Ü3	er hätte nicht zögern sollen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	e- l+
1.US	7	Ü3	ich hätte Geld herausgegeben um Räuber ruhig zu stellen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	13	MI2	für was gibt es Behörden?	Angabe einer Lösungsmöglichkeit,	L+	l +

				Hinweis auf Zuständigkeit		
1.US	13	MI3	Täter raus aus den Häfn, kranken unterernährten Kindern helfen	Alternative Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	13	U1	Kinder sollten das nicht bekommen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	15	Ü1	Polizei rufen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	17	U1	ich würde den Täter niederschlagen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	19	U2	Helm aufsetzen!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	19	MI2	die gehört auch 7 Jahre eingesperrt	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	20	U3	sollte an Verhütung denken	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	21	D2	Menschenschmugglern muss der Prozess gemacht werden	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	22	U2	Helm aufsetzen!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	26	MI2	Würde versuchen die Mutter zu überlisten	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	27	U1	Softguns sind Waffen, kein Spielzeug	Hinweis auf Handlungsalternative	L+	l +
1.US	27	M2	Staat muss etwas tun , damit es nicht so weit kommt	Generalisierende Lösungsmöglichkeit, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l +
1.US	27	M3	Menschen, die vergewaltigen, müssen lebenslang ins Gefängnis	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	27	MI1	Viel zu kurz die Haftstrafe	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	29	U3	Autofahrer müssen vorsichtiger sein	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	29	MI1	Lebenslang für die Frau	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l +
1.US	29	E2	auf solche Botschaften sofort reagieren	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	29	N1	gründliche Warnung , Piste bei Gefahr verbieten	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l +
1.US	33	Ü3	Tankwart hat zu lange gezögert	Angabe einer Handlungsalternative	L+	L+
1.US	36	Ü2	ältere Leute sollen sich mit Haarspray wehren und schreien	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	36	U1	Lehrer müssen eingreifen	Generalisierende Lösungsmöglichkeit, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
1.US	37	MI1	Mutter soll ins Gefängnis	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	44	U2	Helm ist sicher, stört auch nicht	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	44	M3	ich würde mein Kind abholen u. nicht allein heim schicken	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	48	K1	Die sollen im Krankenhaus bleiben	Generalisierende Lösungsmöglichkeit, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
1.US	49	Ü3	Er hätte sich bewaffnen sollen	Angabe einer	L+	l+

				Handlungsalternative		
1.US	49	N1	Ich werde nie Schi fahren	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	51	U1	der 16jährige soll bestraft werden	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	51	D1	Faschismus sollte zu Ende sein	Generalisierende Lösungsmöglichkeit, satirisch	L+	l+
1.US	51	D2	die Flüchtlinge hätten zusammenhalten sollen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	55	Ü2	man muss vorsichtig sein , auch zuhause	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	55	Ü3	Vorsicht auch zuhause	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	57	U1	Softguns sollten verboten sein	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	57	U2	kann sich selber retten, wenn er nicht so schnell fährt	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	59	M1	sollte lebenslänglich ins Gefängnis	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	64	MI1	9 Jahre sind zu wenig	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	65	U2	Helm schützt!!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	78	U1	Politik sieht viel zu oft weg , keine Waffen für Minderjährige	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
1.US	78	MI1	Tochter hätte es melden müssen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	81	Ü3	2. Mal; Sicherheitsmaßnahmen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	81	U2	man fährt nicht über den Pistenrand, traurig für die Familie	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	81	D2	auf solche Leute verlässt man sich nicht	Angabe einer Handlungsalternative, Zustimmung der Täter	L+	l+
1.US	86	U1	das gehört verboten in die Schule mitzunehmen	Strafe als Konsequenz	L+	l+
1.US	86	K2	Therapie wäre notwendig	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	92	M2	beide gehören in die Psychiatrie	Angabe einer Lösungsmöglichkeit	L+	l+
1.US	92	D2	sollen eine andere Umgebung suchen , wo sie normal leben können	Generalisierendes Lösungsangebot	L+	l+
1.US	123	U2	man sollte besser aufpassen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	124	MI1	viel zu wenig Haft	Strafe als Konsequenz	L+	l+
1.US	127	U1	Waffen haben an einer Schule nichts verloren	Generalisierendes Lösungsangebot	L+	l+
1.US	127	U2	er hätte langsamer fahren können	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	133	U1	Spielzeug "pistolen" gehören verboten	Strafe als Konsequenz	L+	l+
1.US	133	MI2	solchen Eltern gehören die Kinder weggenommen	Generalisierendes Lösungsangebot	L+	l+
1.US	133	MI3	die Aufpasser sollen besser aufpassen bei der Überwachung	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	134	Ü3	der Tankwart hätte das Geld hergeben sollen , hatte Glück, Videoüberwachung sind viell. gefasst	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	137	MI1	hier sollte man lebenslänglich geben	Strafe als Konsequenz, Hinweis	L+	l+

				auf Abschreckung		
1.US	150	M3	man sollte kleine Kinder über Fremde aufklären!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	150	MI2	die Behörden haben zu spät durchgegriffen	Angabe einer Lösungsmöglichkeit, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
1.US	150	MI3	die Polizei sollte mehr auf diese Häftlinge schauen	Angabe einer Lösungsmöglichkeit, Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
1.US	151	M3	man sollte kleine Kinder aufklären	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	154	MI1	9 Jahre Haft ist dafür zu wenig	Höhere Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	176	Ü1	Alarmanlage einschalten!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	187	U1	Opfer hätte rausgehen können	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	187	MI1	das Kind sollte das dem Vater erzählen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	187	E1	hätte die Polizei anrufen können	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	205	M3	Kinder muss man immer holen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	208	M3	Täter sollte nicht aus dem Gefängnis rauskommen	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	208	K2	die Mädchen sollten nicht hören, was die anderen sagen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	220	E1	ich würde schreien	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	225	Ü1	hätte die Polizei anrufen können	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	225	M3	Mann hätte im Gefängnis bleiben sollen	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	242	MI1	9 Jahre sind eine gerechte Strafe	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+	l+
1.US	244	U1	er darf das nicht in die Hand nehmen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	250	MI3	Einzelhaft als Lösung ist kurzfristig	Hinweis auf Sinnlosigkeit strengerer Strafen	L+	l+
1.US	251	Ü1	Alarmanlage einschalten!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	251	U3	fünffacher Vater sollte nicht Moped fahren	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	251	M2	Frau hätte einen Arzt gebraucht	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+
1.US	92	MI1	die Tochter muss es jemandem sagen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+ m+
1.US	230	M3	ein 9jähriger Bub sollte von seinen Eltern abgeholt werden	Angabe einer Handlungsalternative	L+	l+ s+
1.US	128	N1	Es hätte vielleicht alles verhindert werden können , kann man nicht wirklich sagen!	Hinweis auf Lösungsmöglichkeit, Schicksal	L+Sch+	l+ sch
1.US	48	K2	Es sollen nicht so viele verhungern und nicht so viele Diät machen	Generalisierende Angabe einer Handlungsalternative	L+	m+
1.US	28	U2	ohne Helm!	Angabe einer Handlungsalternative	L+	s -
1.US	28	M2	Junge konnte die Mutter nicht leiden	Angabe einer Handlungsalternative	L+	s -

1.US	29	MI3	Polizisten müssen eingreifen - ist ihnen egal	Angabe einer Lösungsmöglichkeit; Hinweis auf Zuständigkeit	L+	s - l +
1.US	21	MI2	warum sind die Kinder nicht weggelaufen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	s +
1.US	44	U1	muss damit nicht spielen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	s+
1.US	246	U1	die sollen aufpassen	Angabe einer Handlungsalternative	L+	s+ l+
1.US	6	MI2	Staat muss etwas tun , damit es nicht so weit kommt	Angabe einer Lösungsmöglichkeit; Hinweis auf Zuständigkeit	L+	w -
1.US	12	U1	finde es unverantwortlich, dass Softgun nicht sofort abgenommen wurde	Hinweis auf Strafe u. Zuständigkeit	L+	w +
1.US	53	K2	mit 9 Jahren darf man keine Diät machen , das finde ich echt nicht gut	Angabe einer Handlungsalternative, Ablehnung	L+; E -	l+ e-
1.US	17	Ü2	sie hätte die Tür nicht aufmachen sollen	Angabe einer Handlungsalternative	L+; S+	s +
1.US	96	MI1	wie kann man ein Kind zu so etwas zwingen, Todesstrafe für die Mutter	Strafe als Konsequenz, Ablehnung	L+;E-	e- l+
1.US	148	MI3	die gehören eingesperrt und nie wieder rausgelassen	Strafe als Konsequenz	L+;E-	e- l+
1.US	169	MI3	echt entsetzlich, die brauchen mehr Mitarbeiter, damit mehr Kontrollgänge gemacht werden	Angabe einer Handlungsalternative, Ablehnung	L+;E-	e- l+
1.US	59	MI1	wie kann man einem Kind das antun, härtere Strafen!	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+;E-	l+ e-
1.US	81	MI3	denen gehört dasselbe angetan; Aug um Aug, Zahn um Zahn	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+;E-	l+ e-
1.US	90	MI1	mit der Mutter soll man das Gleiche machen	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+;E-	l+ e-
1.US	174	MI1	diese Mutter soll auf den Scheiterhaufen	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+;E-	l+ e-
1.US	59	M3	Lebenslang für den Täter, wie kann man ein Kind nur töten	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Abschreckung	L+;E-	l+ m+
1.US	29	MI2	unverständlich, Nachbarn müssen das merken, POLIZEI holen	Angabe einer Handlungsalternative, Zuständigkeit	L+;E -	e -
1.US	63	M2	die Mutter wollte es ja nicht anders	Angabe einer Handlungsalternative	L+;Eo	e-
1.US	134	MI2	schlimm ist, dass Vater nicht versucht hat Kontakt aufzunehmen; für Frau lebenslang u. Kd. nie wieder sehen dürfen	Strafe als Konsequenz, Hinweis auf Zuständigkeit	L+;M+	l+ m+
1.US	49	Ü2	selbst schuld, hätte die Tür nicht aufmachen sollen	Angabe einer Handlungsalternative	L+;S+	l+ s+
1.US	183	M3	wäre vielleicht zu verhindern gewesen, Bub nicht alleine fahren lassen	Angabe einer Handlungsalternative	L+;S+	l+ s+
1.US	187	Ü1	Familienvater sollte die Polizei rufen	Angabe einer Handlungsalternative	L+;S+	l+ s+
1.US	219	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	Angabe einer Handlungsalternative, Hinweis auf Zuständigkeit	L+;S+	s+ l+

Kategorie Lösungssuche: Lösungsangebot – fehlende Lösung (L+/-) 2.
Untersuchung

2.US	KG	242	MI1	die Frau soll eingesperrt werden	Forderung von Strafe als Lösungsmöglichkeit	L+	e-l+
2.US		151	K2	müssen über Lösung schreiben	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L-,J-	l-j-
2.US		225	Ü1	schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L-,J-	l-j-
2.US		148	K2	wieder Schicksale beschrieben, ohne Lösung	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L-,W-	l-w-
2.US		36	Ü1	davor kann man sich schützen	Angabe von Handlungsalternativen	L+	l+
2.US		63	K2	man darf nicht sagen , dass Dünne schön sind - das ist das Problem	Angabe von Handlungsalternativen, generalisierend	L+	l+
2.US		71	K2	wer nicht die Kraft hat auf sich zu schauen, bleibt über	Angabe von Handlungsalternativen	L+	l+
2.US		133	E1	zuviel Beobachtung schadet ihr nur	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L+	l+
2.US		175	K2	Appell an die Eltern, kümmert euch!	Hinweis auf Zuständigkeit	L+	l+
2.US		224	K2	sie sollen schreiben , wie man sich schützen kann	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L-	l-
2.US		71	M3	wie schützt man sich davor - ist wichtiger als angstmachender Bericht	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen	L+	l+
2.US		83	K2	gesellschaftliche Probleme machen vielen zu schaffen	Angabe von Hintergründen als Lösung	L+	w+
2.US		118	MI1	wozu dieser Bericht? sollen das dem Jugendamt melden , problematisch, weil immer erst etwas passieren muss, damit die etwas machen	Forderung nach journalistischer Angabe von Alternativen, Hinweis auf Zuständigkeit	L+,J-,W-	j-l+e-
2.US		118	M3	passiert selten, aber ist schrecklich, muss man mit Abstand lesen , sonst kann man sich zu Tode fürchten	Hinweis auf Empathie, distanzierte Rezeption als Lösung	L+,M+	a+m+

Komparative Analyse der Kategorie Lösungssuche: Lösungsangebot – fehlende Lösung (L+/-)

1.US		225	Ü1	hätte die Polizei anrufen können	L+	l+
2.US		225	Ü1	schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben	L-,J-	L- j-
1.US		242	MI1	9 Jahre sind eine gerechte Strafe	L+	l+
2.US	KG	242	MI1	die Frau soll eingesperrt werden	L+	e-l+

Kategorie Kausalität /Hintergründe (W+/-) 1. Untersuchung

1.US	13	MI1	Mutter in psycholog. Behandlung! Wo ist der Vater?	Hinweis auf fehlende Information	W-	i +
1.US	13	Ü1	warum macht Jugoslawe so etwas , wahrscheinlich weil er nichts hat	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	l +
1.US	83	MI1	wieso hat sie das gemacht , Leute gibt's!	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	e- w-
1.US	81	U3	es steht nicht drin , wie es zu dem Unfall gekommen ist, aber urtraurig	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	j- m+
1.US	71	U1	wie können Eltern das erlauben? warum hat kein Lehrer etwas bemerkt? Warum hat kein Schüler etwas gesagt?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
1.US	32	D1	warum eine Anzeige? wenn sie keine wollen, dann wollen sie keine. Können sich die Gäste aussuchen	Hinweis auf fehlende Argumentation	W-	w -
1.US	150	K1	und da gibt es keine Impfung?	Hinweis auf fehlende Information	W-	w-
1.US	82	U1	warum darf er die Waffe kaufen? warum wird sie ihm von den Lehrern nicht weggenommen?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w- l+
1.US	33	U1	keine Angaben über die Folgen	Hinweis auf fehlende Information	W -	w-
1.US	59	MI2	warum hat das Jugendamt so spät eingegriffen	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W -	w-
1.US	28	E1	ich denke , sie wurde missbraucht und vergewaltigt, will es nicht sagen	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W -	w -
1.US	13	M1	Weltproblem Religionen!	Hinweis auf Hintergründe, emotional fehlende Lösungsmöglichkeit	W+; L -	w +
1.US	28	U1	das ist versehentlich passiert, wo waren die Lehrer?	Hinweis auf Hintergründe	W+	s + w +
1.US	78	D1	Rassismus ist auch heute ein Problem	Hinweis auf Hintergründe	W+	w+
1.US	81	M2	Bei uns ist Sterbehilfe verboten, woanders nicht	Hinweis auf Hintergründe	W+	w+
1.US	222	U1	das zeigt wie gefährlich diese Waffen sind	Hinweis auf Hintergründe	W+	w+
1.US	229	U1	softguns sind gefährlich	Hinweis auf Hintergründe	W+	w+
1.US	78	MI3	zu viele Jugendliche sind beschäftigungslos , das ist der Endeffekt	Hinweis auf Hintergründe, Hinweis auf Gründe	W+;L+	w+ l+

Kategorie Kausalität /Hintergründe (W+/-) 2. Untersuchung

2.US	13	MI1	WO IST DER VATER???	Hinweis auf fehlende Information	W-	e-w-
2.US	7	K2	warum?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	i+
2.US	27	MI1	hat mich verwirrt beim 1. Mal, denn wo ist der Vater?	Hinweis auf fehlende Information	W-	i+ e-

2.US		19	MI1	Hintergründe?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	j- w-
2.US		48	K2	verhungern im Überfluss - da gibt es Ursachen, schreibt darüber	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	j- w-
2.US		36	MI1	auch hier vergisst man auf den Vater	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		37	MI1	Vater fehlt	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		43	K2	warum?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		49	K2	was gibt es für Gründe?	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		50	MI1	wo ist Vater	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		59	MI1	nicht nur die Mutter ist für ein Kind verantwortlich	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		59	K2	verhungern in unserer Zeit kann nur andere Gründe haben - diese muss man schreiben	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		83	MI1	vieles unklar	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		123	MI1	man sollte die Mutter nicht alleine verurteilen	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		150	MI1	Mütter müssen auf die Kinder aufpassen, Väter aber auch!!!	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		185	MI1	zu kurz, zu ungenau	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		211	MI1	man muss auch nach dem Vater fragen	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		224	MI1	man weiß wenig	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w-
2.US		225	MI1	warum steht das in der Zeitung?	Hinweis auf fehlende Gründe	W-	w-
2.US		7	MI1	Blick nur auf die Mutter	Hinweis auf eingeschränkte Perspektive	W-	w-
2.US	KG	96	MI1	schrecklich, warum muss das passieren	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w- e-
2.US		55	MI1	erklärt nicht alles	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w- g-
2.US		26	MI1	da fehlen wichtige Infos	Hinweis auf fehlende Information	W-	w- i-
2.US		3	MI1	kann man nicht verstehen, weil Hintergründe fehlen	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-	w- j-
2.US		64	MI1	viel zu kurze Info	Hinweis auf fehlende Information	W-	w- j-
2.US	KG	86	MI1	beim Lesen vergisst man auf den Vater!!!	Hinweis auf fehlende Information	W-	w- j-
2.US		249	K2	Bericht sollte auch mehr über Prävention beinhalten	Hinweis auf fehlende Hintergründe	W-,H+,J-	h+ w- j-
2.US		118	K2	darüber muss man sprechen, aber auch richtig schreiben, was man dagegen tun kann , nicht nur Schicksale beschreiben	Hinweis auf fehlende Hintergründe, Forderung nach Handlungsalternative	W-,H+,J-	j- h+
2.US		49	MI 1	fehlende Informationen , lieber gar nicht schreiben	Hinweis auf fehlende Information	W-,J-	j-
2.US		190	MI1	ungenauer Bericht , beantwortet nicht alle W-Fragen	Hinweis auf fehlende Information	W-,J-	j-
2.US		60	MI1	man weiß zuwenig , unnötiger Bericht	Hinweis auf fehlende Information, Kritik an Berichterstattung	W-,J-	j- w-
2.US		208	K2	in der Schule wird das unterrichtet, davon schreiben sie nichts	Hinweis auf fehlende Information, Kritik an Berichterstattung	W-,J-	j- w-
2.US		223	MI1	zu kurzer Bericht, man weiß zuwenig	Hinweis auf fehlende Information, Kritik	W-,j-	w-

					an Berichterstattung		
2.US		141	MI1	hier fordert man nur für die Mutter eine Strafe, aber wo war der Vater? Warum passiert so etwas?	Hinweis auf fehlende Hintergründe, Einschränkung der Perspektive	W-,J-	w- j-
2.US		151	Ü1	einiges dabei ist komisch - emotionaler Bericht, actionreich, mitreißend	Hinweis auf fehlende Glaubwürdigkeit wegen Info, Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		157	MI1	zuwenig Info, zu kurz	Hinweis auf fehlende Information	W-,J-	w- j-
2.US		177	MI1	nur die Mutter wird beschrieben, da fehlt etwas	Hinweis auf fehlende Hintergründe, Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		184	MI1	Bericht ist schlecht, weil nur die Mutter schlecht gemacht wird	Hinweis auf fehlende Hintergründe, Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		184	K2	habe erfahren, warum die krank sind, das steht nicht im Bericht	Kenntnis über Sachverhalt, Kritik an fehlender Information	W-,J-	w- j-
2.US		187	MI1	warum wird nichts über Vater geschrieben	Hinweis auf fehlende Information , Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		191	MI1	über die Mutter müssen mehr Fragen beantwortet werden,z.B. warum	Hinweis auf fehlende Information , Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		220	MI1	schlechter Bericht, zu kurz	Hinweis auf fehlende Information , Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		230	K2	informiert nicht gut	Hinweis auf fehlende Information , Kritik an Berichterstattung	W-,J-	w- j-
2.US		232	MI1	beantwortet nicht alle W-Fragen	Hinweis auf fehlende Information	W-,J-	w- j-
2.US		222	MI1	wenn ich das lese, ärgere ich mich über die Mutter, aber das darf man nicht, man kennt sie nicht und weiß nicht, wie es wirklich war	Hinweis auf fehlende Information, Hinweis auf distanzierte Rezeption	W-,J-,E-	j- e-
2.US		57	K2	wie kann man sich verhalten? Fehlende Information	Hinweis auf fehlende Information, fehlende Lösungsmöglichkeit	W-,L+	w- l+
2.US		174	MI1	bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld	Hinweis auf fehlende Information, Kritik an Rezeption	W-,S+	s+ w-
2.US		182	MI1	Hilfe, habe nur die Mutter arg gefunden, habe selbst den Vater vergessen . Immer werden nur Mütter beschuldigt	Hinweis auf fehlende Information, Kritik an Rezeption	W-,s+	w- s+
2.US		222	K2	man muss lernen, wie man mit Problemen umgeht, das steht nicht in der Zeitung	Kritik an Berichterstattung, fehlende Lösungsmöglichkeit u. Hintergründe	W-,J-	w- j-

Komparative Analyse der Kategorie Kausalität /Hintergründe (W+/-) 2. Untersuchung

1.US	13	MI1	Mutter in psycholog. Behandlung! Wo ist der Vater?	W-	i +
2.US	13	MI1	WO IST DER VATER???	W-	e-w-

Kategorie Handlungsangebot / Hilfe (H+/-) 1. Untersuchung

1.US	133	M2	kranke Leute gibt es, aber manchmal kann man solchen nicht mehr helfen	Hinweis auf unnötige Hilfeleistung	H-	e- h-
1.US	134	M1	finde es schlimm, dass keiner so normal war um Hilfe zu holen	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	e-
1.US	37	D2	würde gerne helfen	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+	h+
1.US	55	M3	man sollte anderen helfen	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	h+
1.US	95	Ü2	es wichtig den Bedrohten zu helfen	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	h+
1.US	130	Ü1	ich würde helfen , wenn noch zu helfen ist	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+	h+
1.US	170	Ü3	ich würde Polizei und Rettung holen , aber mich eher nicht einmischen	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+	h+ a-
1.US	131	Ü3	ich würde gerne helfen , aber als Zeuge hat man noch mehr Probleme	Hinweis auf problematische Hilfeleistung	H-	h- a+
1.US	88	Ü3	ich hätte geholfen , es ist eine Frechheit, was sich manche erlauben	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+	h+ e-
1.US	86	M3	ich würde Hilfe holen , wenn ich sehe, wie ein Kind entführt wird	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+	h+ l+
1.US	133	E2	bei so was hören die anderen gerne weg, aber sie wären auch froh, wenn wer hilft	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	m+ h+

Kategorie Handlungsangebot / Hilfe (H+/-) 2. Untersuchung

2.US	234	K2	sie sind Opfer , denen man helfen muss	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	h+
2.US	55	M3	man muss andere beobachten, nicht wegschauen , wenn was passiert, eingreifen	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+	h+ l+
2.US	13	K2	leider sehr häufig, was kann man vorher tun? wie kann man helfen?	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+	p+ h+
2.US	13	K2	wie es passiert, weiß man eh, was kann man tun?	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+W-	p+ h+
2.US	191	K2	Bericht beantwortet nicht, wie man helfen soll	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+,J-	h+ j-
2.US	28	K2	wie soll man reagieren - wird nicht geschrieben	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+,J-	i+ j-
2.US	134	K2	Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe	Forderung helfende Alternativen	H+,J-,L+	j- m+

					medialisieren		
2.US		211	K2	man muss helfen und lernen, wie man das verhindert	Hinweis auf persönliche Hilfe	H+,L+	h+
2.US		37	K2	hier müssen alle zusammenhelfen - zuviele Mädchen sind betroffen, wird nicht beschrieben	Hinweis auf notwendige Hilfeleistung	H+,W-	h+ j-
2.US		190	K2	was soll man dagegen tun, WIE hilft man? Nicht beantwortet	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+,W-	h+ w-
2.US		133	K2	die können sich nicht mehr selbst helfen , also was soll man tun	Forderung helfende Alternativen medialisieren	H+,W-	w- h+

Kategorie Kenntnis/Augenzeuge (K+/-) 1. Untersuchung

1.US	26	E1	Habe das ziemlich live miterlebt	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+	k +
1.US	59	Ü3	kenn ich schon	Hinweis auf bekannte Information	K+	k+
1.US	133	U3	so etwas kenne ich	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+	k+
1.US	252	N1	kenne ich	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+	k+
1.US	92	K2	bin betroffen , meine Freundin lässt sich auch nicht helfen	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+;M+	k+ m+
1.US	115	M2	ich will dazu nichts ankreuzen, bin selbst depressiv; wenn ich sterben will, tu ich es einfach; Versuche blieben bis jetzt erfolglos; dafür gibt es einen Grund - meine Verlobte, das hat mit Mut nichts zu tun	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+;M+	k+ m+
1.US	115	MI2	da ich das vom Freundeskreis kenne , möchte ich nichts ankreuzen; das passiert öfter. Wenn jemand Hilfe braucht, gibt es keine, bis es zu spät ist	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+;M+, H-	k+ m+
1.US	115	K2	kann aus psychischen Gründen und Betroffenheit nicht urteilen	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+;M+	k+m+
1.US	31	M2	kenne diesen Sohn- Mutter war immer schon blöd, aggressiv - hat es ihm eingeredet	Hinweis auf persönliche Kenntnis	K+;S+	k+

Kategorie Kenntnis/Augenzeuge (K+/-) 2. Untersuchung –

Komparative Analyse zu Text E1 nach Schultypen

1.US	Büro		83	E1	was denken sich die Menschen, wenn sie Leute wie Hunde einkerkern	E-	e-
2.US	Büro		83	E1	Opfer, das so reagiert, macht misstrauisch	E-	e-
1.US	Büro	KG	91	E1	i hoss des weib	E-	e-
1.US	Büro		7	E1	ich hasse Kampusch	E -	e -
1.US	Büro		31	E1	ich hasse die Frau, sie will nur Geld, richtig, dass sie im Internet verarscht wird	E -	e -
1.US	Büro		42	E1	hasse sie, stimmt nichts, bekommt viel Geld, wann tut sie was für andere?	E -	e-
1.US	Büro		43	E1	ich hasse diese Person, glaubt sie ist so toll, kann sie nicht leiden, die Behinderte, glaubt sie ist so toll	E -	e-
1.US	Büro		55	E1	sie muss nicht gleich ein Popstar werden	E -	e-
1.US	Büro		22	E1	arg, wenn man eingesperrt ist, Mutter ist verwickelt	E -; L+	e -
1.US	Büro		44	E1	das ist eh nie passiert, FAKE, es geht ihr jetzt so gut, bekommt 4000€ pro Sendeminute und Wohnung in der Stadt	E -; ;M-	e-m-
1.US	Büro		39	E1	alles nur Blödsinn, Geld wegen so einer Story	E o;G -	eo go
2.US	Büro	KG	86	E1	ihr Verhalten macht misstrauisch, sie sagt nicht alles, da reimt man es sich halt zusammen	E-,W-	e-
1.US	Büro		13	E1	finde Flucht gut, weiß nicht, ob ich das geschafft hätte	E+	e +
2.US	Büro		28	E1	sie will nicht alles sagen, das wird ihr schlecht angerechnet	E+	e+ m+
1.US	Büro		49	E1	gut, dass sie geflohen ist	E+	e+
1.US	Büro		58	E1	glaube ich nicht	G-	g-
1.US	Büro		71	E1	da stimmt etwas nicht, glaube kein Wort	G-	g-
1.US	Büro		78	E1	ganze Geschichte ist nicht real, da stimmt was nicht	G-	g-
1.US	Büro		81	E1	Bei dem Fall stimmt es hinten und vorne nicht	G-	g- e-
1.US	Büro		82	E1	an der Geschichte ist etwas faul, warum ist sie nicht schon früher geflüchtet? Sie hat bestimmt die Möglichkeit gehabt	G-	s+
1.US	Büro	KG	94	E1	das ist alles gelogen	G-	g-
2.US	Büro		6	E1	hier wurde schon zuviel berichtet	I-	i-
2.US	Büro	KG	90	E1	ist schon bald uninteressant die Geschichte	I-	i-
2.US	Büro	KG	92	E1	geht mir schon auf die Nerven	I-	i-
1.US	Büro	KG	96	E1	uninteressant	I-	i-
1.US	Büro		13	E1	interessante Geschichte, manche sind neidisch	I+	i +
2.US	Büro		170	E1	auch soft news - liest man aus Interesse am Schicksal eines anderen	I+	i+ sch
2.US	Büro		3	E1	Medienopfer	J-	j-
2.US	Büro		13	E1	erzeugt Neid	J-	j-
2.US	Büro		17	E1	vieles ist noch nicht geklärt	J-	j-
2.US	Büro		36	E1	Medien machen sie zum Star - das schafft ihr keine Freunde	J-	j-
2.US	Büro		39	E1	zuviel, zulange berichtet darüber	J-	j-
2.US	Büro		43	E1	wird von den Medien zum Star gemacht - das ist falsch	J-	j-
2.US	Büro		44	E1	finde diese Berichterstattung krank	J-	j-
2.US	Büro		55	E1	Medien machen sie zum Star	J-	j-
2.US	Büro		58	E1	vieles journalistisch aufgeblasen	J-	j-
2.US	Büro		71	E1	zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht misstrauisch	J-	j- g-
2.US	Büro		83	E1	Berichte verzerren die Wirklichkeit	J-	j-
2.US	Büro	KG	96	E1	von Medien aufgeblasen	J-	j-

2.US	Büro		42	E1	bin durch die vielen Berichte schon sehr zornig, hab schon genug davon	J-,E-	j- e-
1.US	Büro		26	E1	Habe das ziemlich live miterlebt	K+	k +
2.US	Büro		7	E1	habe sie gehasst, eigentlich ist sie arm	M+	e- m+
2.US	Büro		13	E1	sie ist noch immer ein Opfer	M+	m+
2.US	Büro		19	E1	wahrscheinlich ist sie jetzt auch nicht glücklich	M+	m+
2.US	Büro		22	E1	sie ist noch immer nicht wirklich frei	M+	m+
2.US	Büro		26	E1	sie ist noch immer Opfer	M+	m+
2.US	Büro		31	E1	habe meine Meinung geändert - eigentlich ist sie bemitleidenswert	M+	m+
1.US	Büro	KG	86	E1	schon arg, so lange eingesperrt zu sein	M+	m+
2.US	Büro	KG	88	E1	schlimme Geschichte	M+	m+
2.US	Büro		49	E1	sie braucht viel Kraft, wenn sie dauernd in den Medien ist	M+,J-	m+ j-
1.US	Büro		36	E1	N. ist arm, hat aber jetzt zuviel Geld, nutzt alles aus, hätte früher flüchten können, war nicht so schlimm	M+;E- -	m+ e+
1.US	Büro		29	E1	keine Zeugen? keine Fluchtmöglichkeit? hat sexuelle Verbindung zu ihm gehabt	S +;G- -	s + g -
1.US	Büro		170	E1	sie hätte früher fliehen können, an der Entführung ist sie nicht schuld	S-;G-	g- m+
2.US	Büro		29	E1	sagt nicht alles - macht sich so verdächtig	S+	s+
2.US	Büro	KG	95	E1	sie ist wahrscheinlich selber schuld	S+	s+
1.US	Büro		17	E1	Kampusch lügt, hat das selbst so gewollt	S+; E- -	s -
1.US	Büro		19	E1	Mutter hat damit zu tun, es ist ihr nicht schlecht gegangen, wie hat sie gelernt? Hat jetzt Millionen	S+; M- -	m -
1.US	Büro		28	E1	ich denke, sie wurde missbraucht und vergewaltigt, will es nicht sagen	W -	w -
1.US	Friseur		150	E1	finde solche Leute unnormale, ich verabscheue sie	E-	e-
2.US	Friseur		124	E1	sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, da fällt es schwer alles zu glauben, man ist verwundert	E+	g-
1.US	Friseur		102	E1	ich glaube, dass ihre Mutter damit etwas zu tun hatte	G-	g-
1.US	Friseur		115	E1	habe dazu 2 Meinungen; ganz glauben, tu ich es nicht	G-	g-
1.US	Friseur		124	E1	K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist sicher nicht wahr; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show	G-	g-
1.US	Friseur		134	E1	so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war????	G-	g-
1.US	Friseur		151	E1	sie hätte schon früher flüchten können, aber sie hatte schon eine emotionale Ebene zu ihm	G-	g-
1.US	Friseur		152	E1	am Anfang habe ich das alles sehr schlimm gefunden, aber umso mehr ich gelesen habe desto unglaublicher ist das alles geworden - shoppen im Donauzentrum!	G-	g-
1.US	Friseur		131	E1	unglaublich aber wahr, wer weiß, was da genau passiert ist	G+;E-	e-
2.US	Friseur		150	E1	lese diese Berichte nicht mehr, man muss Abstand halten davon	I-	i-
1.US	Friseur		133	E1	dazu sage ich nichts, weil mir alles ziemlich egal ist	Io	Io
2.US	Friseur		118	E1	viele verstehen sie nicht, die Medien spielen mit ihrem Schicksal	J-	j-
2.US	Friseur		134	E1	da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf	J-	j-
2.US	Friseur		151	E1	sie wurde vom Opfer zur Zielscheibe - das haben die Medien gemacht	J-	j-
2.US	Friseur		152	E1	mediale Schlacht	J-	j-

2.US	Friseur		131	E1	da ist vieles schlecht gelaufen, sie ist nun eine Täterin, viele vergessen ihre Vergangenheit	J-,M+	j-m+
2.US	Friseur		102	E1	man wird das nie richtig erfahren, also besser nichts mehr darüber schreiben	J-,W-	j-w-
2.US	Friseur		133	E1	zuviel Beobachtung schadet ihr nur	L+	I+
1.US	Friseur		128	E1	grausam, das arme Mädchen hatte keine richtige Kindheit!	M+	m+
2.US	HS	KG	241	E1	eigentlich urgruselig	A+	a+
1.US	HS		246	E1	Natascha hat richtig gehandelt, habe Angst, dass mir das auch passiert	A+	e+ a+
2.US	HS	KG	246	E1	macht mir Angst	A+	a+
1.US	HS		215	E1	schrecklich	E-	m+
1.US	HS		241	E1	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		203	E1	Natascha hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		209	E1	Natascha hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		222	E1	sie hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		238	E1	Natascha hatte doch noch Glück und konnte entkommen	E+	e+
2.US	HS	KG	238	E1	bin froh, dass sie entkommen konnte	E+	e+
1.US	HS		210	E1	Natascha hatte viel mehr Möglichkeiten, warum ist sie nicht früher geflohen	G-	g-
1.US	HS		224	E1	spannend	I+	i+
1.US	HS		228	E1	interessant	I+	i+
1.US	HS		240	E1	spannend	I+	i+
1.US	HS		242	E1	spannend	I+	i+
2.US	HS		221	E1	es ist eine spannende Geschichte für Zeitungleser, aber sie lebt jetzt nicht in Ruhe	I+,J-	i+ m+
2.US	HS		224	E1	eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen	I+,J-	i+ j-
2.US	HS		232	E1	Thema ist interessant, wird aber zuviel geschrieben	I+,J-	i+ j-
2.US	HS	KG	235	E1	interessant und sehr spannend	I+,J+	i+ j+
2.US	HS		178	E1	weiß gar nichts mehr, so viel Falsches wurde berichtet	J-	j-
2.US	HS		186	E1	Medienopfer	J-	j-
2.US	HS		190	E1	die Medien spielen mit ihr	J-	j-
2.US	HS		203	E1	N. wird nicht gut verstanden, weil die Zeitungen und TV Falsches schreiben	J-	j-
2.US	HS		209	E1	sie ist zu oft im Fernsehen, das ist nicht gut für sie	J-	j-
2.US	HS		210	E1	sie wirkt falsch, weil sie dauernd in Zeitungen und FS ist	J-	j-
2.US	HS		211	E1	sie wirkt falsch, weil sie so oft interviewt wird, das ist schlecht für sie	J-	j-
2.US	HS		215	E1	sie ist bekannt wegen ihrer Vergangeheit, das vergisst man, weil sie dauernd in den Medien ist	j-	j- w-
2.US	HS		220	E1	von ihr wird zu viel berichtet, das ist schlecht	J-	j-
2.US	HS		222	E1	sie hat alles gut gemacht, aber die Menschen mögen sie nicht, wenn sie dauernd redet	J-	j-
2.US	HS		228	E1	schreibt viel, zu spannend, emotional	J-	j-
2.US	HS		234	E1	sie ist ein Opfer für die Zeitung	J-	j-
2.US	HS		187	E1	vielen wird geschrieben - vieles weiß man nicht, dann wird dazugedichtet	J-,W-	j-
1.US	HS		221	E1	das ist sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		232	E1	sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		232	E1	sehr spannender Bericht	J+	j+
1.US	HS		235	E1	sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		236	E1	spannend	J+	j+

2.US	HS	KG	242	E1	spannend zu lesen	J+	j+
2.US	HS	KG	236	E1	spannende Geschichte	J+,I+	j+ i+
2.US	HS	KG	240	E1	spannende Geschichte	J+,I+	j+
1.US	HS		187	E1	hätte die Polizei anrufen können	L+	l+
1.US	HS		220	E1	ich würde schreien	L+	l+
1.US	HS		211	E1	na super für sie	M-	m-
1.US	HS		174	E1	das war für sie alles nicht leicht	M+	m+
1.US	HS		205	E1	schrecklich	M+	m+
1.US	HS		232	E1	die arme Natascha, das hat sie nicht verdient	M+	m+
2.US	HS		174	E1	ist immer noch ein Opfer der Medien	M+,J-	j-
2.US	HS		205	E1	Sie leidet noch immer, weil alle Schlechtes über sie wissen	M+,J-	m+ j-
1.US	HS		178	E1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		186	E1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		190	E1	selbst schuld	S+	s+

Komparative Analyse zu Text K2

1.US	Büro		59	K2	wie kann man so dünn werden, ist nicht schön	E-	e-
1.US	Büro		31	K2	diese Jugendlichen sind verrückt	E -	e -
1.US	Büro		43	K2	san de alle deppert	E -	e-
1.US	Büro		37	K2	Mädchen sollen sich nehmen wie sie sind	E o	eo
1.US	Büro		13	K2	normale Diät tut es auch	Eo	e o
1.US	Büro		78	K2	Model-TV-Shows haben nichts mit Bulimie zu tun	G-,J-	g-
2.US	Büro		13	K2	leider sehr häufig, was kann man vorher tun?wie kann man helfen?	H+	p+ h+
2.US	Büro		13	K2	wie es passiert, weiß man eh, was kann man tun?	H+	p+ h+
2.US	Büro		28	K2	wie soll man reagieren - wird nicht geschrieben	H+,J-	i+ j-
2.US	Büro		37	K2	hier müssen alle zusammenhelfen - zuviele Mädchen sind betroffen, wird nicht beschrieben	H+,W-	h+ j-
1.US	Büro		49	K2	ich verstehe die Mädchen und Frauen nicht	I -	e-
2.US	Büro		3	K2	wichtiges Thema	I+	g+
2.US	Büro		53	K2	da gibt es andere Probleme, die muss man beschreiben	J-	j-
2.US	Büro		83	K2	Leute nehmen vieles falsch wahr	J-	j-
2.US	Büro		31	K2	ein Problem unserer Zeit, zeigt uns, was wir dagegen machen können	J-,I+	i+ h+
1.US	Büro	KG	92	K2	bin betroffen, meine Freundin lässt sich auch nicht helfen	K+;M+	k+ m+
1.US	Büro		48	K2	Es sollen nicht so viele verhungern und nicht so viele Diät machen	L+	m+
2.US	Büro		63	K2	man darf nicht sagen, dass Dünne schön sind - das ist das Problem	L+	l+
2.US	Büro		71	K2	wer nicht die Kraft hat auf sich zu schauen, bleibt über	L+	l+
2.US	Büro		83	K2	gesellschaftliche Probleme machen vielen zu schaffen	L+	w+
1.US	Büro	KG	86	K2	Therapie wäre notwendig	L+	l+
1.US	Büro		53	K2	mit 9 Jahren darf man keine Diät machen, das finde ich echt nicht gut	L+; E -	l+ e-
1.US	Büro		81	K2	das ist die Gesellschaft	M-	m-
1.US	Büro		7	K2	Magersucht ist schlimm	M+	m +
1.US	Büro		57	K2	Magersucht ist was Schlechtes	M+	m+
2.US	Büro	KG	94	K2	ist schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		13	K2	leider sehr häufig, Designer sind schuld	M+; L+	m +

1.US	Büro		28	K2	kann man nichts machen, sollen essen	S+	I -
1.US	Büro		63	K2	die Mädchen sind selber schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	K2	selbst schuld	S+	s+
2.US	Büro		7	K2	warum?	W-	i+
2.US	Büro		43	K2	warum?	W-	w-
2.US	Büro		48	K2	verhungern im Überfluss - da gibt es Ursachen, schreibt darüber	W-	j- w-
2.US	Büro		49	K2	was gibt es für Gründe?	W-	w-
2.US	Büro		59	K2	verhungern in unserer Zeit kann nur andere Gründe haben - diese muss man schreiben	W-	w-
2.US	Büro		57	K2	wie kann man sich verhalten? Fehlende Information	W-,L+	w- l+
2.US	Friseur		134	K2	Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe	H+,J-	j- m+
2.US	Friseur		133	K2	die können sich nicht mehr selbst helfen, also was soll man tun	H+,W-	w- h+
2.US	Friseur		152	K2	nur Schicksale beschreiben ist zuwenig	J-	j-
2.US	Friseur		131	K2	auch falsche Vorbilder werden durch Medien verbreitet! Schuld liegt auch bei ihnen	J-,S+	j- s+
2.US	Friseur		124	K2	brauchen Zuwendung, warum schrieben sie das nicht	J-,W-,L+	m+ j-
1.US	Friseur		115	K2	kann aus psychischen Gründen und Betroffenheit nicht urteilen	K+;M+	k+m+
2.US	Friseur		151	K2	müssen über Lösung schreiben	L-,J-	l- j-
2.US	Friseur		148	K2	wieder Schicksale beschrieben, ohne Lösung	L-,W-	l- w-
1.US	Friseur		128	K2	traurig aber wahr!	M+	m+
1.US	Friseur		131	K2	viele Mädchen haben Vorbilder, wenn sie hungern, leiden die Mädchen auch,	M+	m+
1.US	Friseur		124	K2	immer mehr, weil sie gehänselt werden, suchen Liebe u. Geborgenheit	P+;L+	l+ p+
1.US	Friseur		133	K2	irgendwie kann ich es verstehen, aber irgendwie sind sie selber schuld	S+	s+
1.US	Friseur		150	K2	meist selbst schuld	S+	s+
1.US	Friseur		151	K2	selber schuld auf einer Seite	S+	s+
1.US	Friseur		152	K2	irgendwie sind sie ja selber schuld	S+	s+
1.US	Friseur		134	K2	Modebranche u. TV ist schuld, aber Models schauen total krank aus	S+;M-	s+m-
1.US	Friseur		148	K2	auf einer Seite tun sie mir leid, aber eigentlich selbst schuld	S+;M+	m+ s+
2.US	Friseur		118	K2	darüber muss man sprechen, aber auch richtig schreiben, was man dagegen tun kann, nicht nur Schicksale beschreiben	W-,H+,J-	j- h+
1.US	HS		202	K2	das ist nur blöd	E-	e-
1.US	HS		211	K2	das muss nicht sein	E-	e-
1.US	HS		232	K2	es ist schrecklich, wenn jemand magersüchtig ist	E-	e- m+
1.US	HS		240	K2	schrecklich	E-	e-
1.US	HS		246	K2	die Mitschüler waren gemein	E-	e-
1.US	HS		222	K2	das wäre nie passiert, wenn die Mädchen sie nicht verspottet hätten	Eo	e- m+
2.US	HS		234	K2	sie sind Opfer, denen man helfen muss	H+	h+
2.US	HS		191	K2	Bericht beantwortet nicht, wie man helfen soll	H+,J-	h+ j-
2.US	HS		222	K2	man muss lernen, wie man mit Problemen umgeht, das steht nicht in der Zeitung	H+,J-	h+ j-
2.US	HS		211	K2	man muss helfen und lernen, wie man das verhindert	H+,L+	h+
2.US	HS		190	K2	was soll man dagegen tun, WIE hilft man? Nicht beantwortet	H+,W-	h+ w-
2.US	HS		232	K2	wichtiges Thema	I+	i+

2.US	HS		176	K2	müssen mehr informieren, nicht nur Schicksale beschreiben	J-	j-
2.US	HS		202	K2	wird schlecht beschrieben	J-	j-
2.US	HS		221	K2	es ist gut, wenn es in der Zeitung steht ohne dass die Mädchen gezeigt werden	J-	w+ j-
2.US	HS		175	K2	Appell an die Eltern, kümmert euch!	L+	l+
1.US	HS		208	K2	die Mädchen sollten nicht hören, was die anderen sagen	L+	l+
2.US	HS		224	K2	sie sollen schreiben, wie man sich schützen kann	L+	l+
2.US	HS		177	K2	kein Mitleid mit den Opfern	M-	m-
1.US	HS		191	K2	finde diese Mädchen blöd	M-	e-
2.US	HS	KG	242	K2	ich mag solche Mädchen nicht	M-	m- e-
1.US	HS		176	K2	Wer Diät machen will, muss sich zuerst informieren	M-;L+	m- l+
1.US	HS		190	K2	die Kinder sind arm wegen der Verspottungen	M+	m+
1.US	HS		221	K2	Magersucht ist sehr schlimm	M+	e-
1.US	HS		232	K2	die armen Mädchen	M+	m+
2.US	HS	KG	246	K2	arme Mädchen	M+	m+
2.US	HS	KG	240	K2	arme Mädchen, schreckliche Geschichte	M+,E-	m+ e-
1.US	HS		183	K2	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		175	K2	die Eltern kümmern sich zu wenig	S+	e-
1.US	HS		177	K2	die Mädchen sind dumm	S+	s+
1.US	HS		184	K2	die sind selber schuld	S+	s+
1.US	HS		224	K2	selbst schuld an ihrer Krankheit	S+	s+
1.US	HS		230	K2	die Mädchen sind selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		235	K2	die Mädchen haben selbst Schuld	S+	s+
2.US	HS	KG	235	K2	die Mädchen sind dumm	S+	s+ e-
1.US	HS		239	K2	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		242	K2	selbst schuld	S+	s+
2.US	HS	KG	239	K2	habe kein Mitleid, sind selbst schuld	S+,M-	s+ m-
2.US	HS		184	K2	habe erfahren, warum die krank sind, das steht nicht im Bericht	W-,J-	w- j-
2.US	HS		208	K2	in der Schule wird das unterrichtet, davon schreiben sie nichts	W-,J-	j- w-
2.US	HS		230	K2	informiert nicht gut	W-,J-	w- j-
1.US	Stud		250	K2	Essstörungen werden zu sehr bagatellisiert	M+	m+ w-
2.US	Stud		249	K2	Bericht sollte auch mehr über Prävention beinhalten	W-,H+,J-	h+ w- j-

Komparative Analyse zu Text MI1

2.US	Büro		49	MI 1	fehlende Informationen, lieber gar nicht schreiben	W-,J-	j-
1.US	Büro		19	MI1	echt ein Wahnsinn	E-	e -
1.US	Büro		81	MI1	der Frau gehört das Zeug eingeflößt	E-	e-
1.US	Büro		82	MI1	was ist das für eine Mutter? mit ihr gehört das Gleiche gemacht	E-	e-
2.US	Büro	KG	90	MI1	was es alles gibt	E-	e-
1.US	Büro	KG	94	MI1	wozu braucht sie ein Kind, wenn sie es eh umbringt	E-	e-
2.US	Büro	KG	95	MI1	was ist das für eine Mutter?	E-	e-
1.US	Büro		169	MI1	wie kann man seinem Kind so etwas antun?	E-	e-
1.US	Büro		170	MI1	wie kann die Mutter so etwas machen, das Kind vertraut ihr doch!	E-	e-

1.US	Büro		172	MI1	solche Berichte schockieren mich immer wieder, werde ich nie verstehen können, was die Mutter mit ihrem Kind da macht	E-	e-
1.US	Büro		5	MI1	wieso hat eigene Mutter das gemacht, verstehe so etwas nicht	E -	e -
1.US	Büro		7	MI1	wie kann man als Mutter so grausam sein	E -	e -
1.US	Büro		17	MI1	deppert die Frau	E -	e -
1.US	Büro		38	MI1	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		50	MI1	die Mutter gehört gequält	E -	e-
1.US	Büro		55	MI1	ich mag keine Leute, die Kinder nicht mögen	E -	e-
2.US	Büro		29	MI1	überforderte Frau - wo ist die Fürsorge?	H+,E-	h+ e-
2.US	Büro		5	MI1	Frau wird in schlechtem Licht beschrieben	J-	j-
2.US	Büro		6	MI1	unverständlich, weil unvollständig	J-	j-
2.US	Büro		17	MI1	Bericht beschuldigt nur die Frau, macht zornig, aber wozu?	J-	j-
2.US	Büro		21	Mi1	viel zu kurz und deshalb so wie es ist - überflüssiger Bericht	J-	j-
1.US	Büro		157	MI1	zuwenig Info	J-	j-
2.US	Büro		169	MI1	Bericht über die Straftaten von Kranken finde ich überflüssig	J-	j-
2.US	Büro		172	MI1	ist für Außenstehende unverständlich, schreibt man nur zum Verurteilen	J-	j-
1.US	Büro		26	MI1	Viel zu wenig zum Lesen	J -	j -
1.US	Büro		49	MI1	zu kurz	J -	j-
2.US	Büro		55	MI1	Bericht erzeugt Hass	J-,E-	j- e-
2.US	Büro		38	MI1	kurze Nachricht, bringt alles ins falsche Licht	J-,W-	j-g-
1.US	Büro		51	MI1	kurz und bündig, verständlich	J+	j+
1.US	Büro		27	MI1	Viel zu kurz die Haftstrafe	L+	l +
1.US	Büro		29	MI1	Lebenslang für die Frau	L+	l +
1.US	Büro		37	MI1	Mutter soll ins Gefängnis	L+	l+
1.US	Büro		64	MI1	9 Jahre sind zu wenig	L+	l+
1.US	Büro		78	MI1	Tochter hätte es melden müssen	L+	l+
1.US	Büro	KG	92	MI1	die Tochter muss es jemandem sagen	L+	l+ m+
1.US	Büro		59	MI1	wie kann man einem Kind das antun, härtere Strafen!	L+;E-	l+ e-
1.US	Büro	KG	90	MI1	mit der Mutter soll man das Gleiche machen	L+;E-	l+ e-
1.US	Büro	KG	96	MI1	wie kann man ein Kind zu so etwas zwingen, Todesstrafe für die Mutter	L+;E-	e- l+
1.US	Büro		36	MI1	wie kann eine Mutter nur so sein	M+	m+
1.US	Büro		55	MI1	sehr schlimm, wie kann das nur die eigene Mutter machen	M+	e-
1.US	Büro		60	MI1	das Mädchen tut mir Leid	M+	m+
1.US	Büro	KG	86	MI1	die muss das Urtrauma haben	M+	m+
2.US	Büro	KG	88	MI1	entsetzlich	M+	m+
2.US	Büro	KG	91	MI1	schrecklich	M+	m+
2.US	Büro	KG	94	MI1	schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		21	Mi1	Kind tut mir leid, Mutter muss eingesperrt werden	M+;L+	l +
2.US	Büro		170	MI1	unschuldiges Opfer - auch soft news - zeigt die Mutter nur als Täterin	S-,W-,J-	s- j-
1.US	Büro		71	MI1	Mutter verdient lebenslang	S+	s+
2.US	Büro		71	MI1	Vater eigentlich auch schuld	S+	s+
1.US	Büro		5	MI1	überhaupt nicht verantwortungsbewusst, krank diese Frau, kann Kind in Babyklappe geben	S+;L+	s + l +
1.US	Büro		13	MI1	Mutter in psycholog. Behandlung! Wo ist der Vater?	W-	i +

2.US	Büro		3	MI1	kann man nicht verstehen, weil Hintergründe fehlen	W-	w- j-
2.US	Büro		7	MI1	Blick nur auf die Mutter	W-	w-
2.US	Büro		13	MI1	WO IST DER VATER???	W-	e-w-
2.US	Büro		19	MI1	Hintergründe?	W-	j- w-
2.US	Büro		26	MI1	da fehlen wichtige Infos	W-	w- i-
2.US	Büro		27	MI1	hat mich verwirrt beim 1. Mal, denn wo ist der Vater?	W-	i+ e-
2.US	Büro		36	MI1	auch hier vergisst man auf den Vater	W-	w-
2.US	Büro		37	MI1	Vater fehlt	W-	w-
2.US	Büro		50	MI1	wo ist Vater	W-	w-
2.US	Büro		55	MI1	erklärt nicht alles	W-	w- g-
2.US	Büro		59	MI1	nicht nur die Mutter ist für ein Kind verantwortlich	W-	w-
2.US	Büro		64	MI1	viel zu kurze Info	W-	w- j-
1.US	Büro		83	MI1	wieso hat sie das gemacht, Leute gibt's!	W-	e- w-
2.US	Büro		83	MI1	Bericht macht zornig auf Mutter, weil zuwenig Info	W-	e- j-
2.US	Büro		83	MI1	vieles unklar	W-	w-
2.US	Büro		86	MI1	beim Lesen vergisst man auf den Vater!!!	W-	w- j-
2.US	Büro		96	MI1	schrecklich, warum muss das passieren	W-	w- e-
2.US	Büro		60	MI1	man weiß zuwenig, unnötiger Bericht	W-,J-	j- w-
2.US	Büro		157	MI1	zuwenig Info, zu kurz	W-,J-	w- j-
1.US	Friseur		127	MI1	Mutter ist verantwortungslos	E-	e-
1.US	Friseur		128	MI1	es gibt leider so kranke Leute, die ihren Kindern irgendetwas antun müssen	E-	e-
1.US	Friseur		134	MI1	finde es schlimm, wenn man Kd. Bekommt u. ihnen so was antut; abtreiben, wenn man sie nicht will; schlimm, wenn sie leiden, weil Elt. Krank	E-	e-
1.US	Friseur		148	MI1	der Mutter würde ich auch was einflößen, solchen Leuten gehört das Kinderkriegen verboten	E-	e-
1.US	Friseur		150	MI1	finde es schrecklich, dass eine Mutter ihrem Fleisch und Blut so was antun kann!	E-	e-
1.US	Friseur		151	MI1	wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist	E-	e-
2.US	Friseur		151	MI1	man ärgert sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei	E-,W-	j- e-
2.US	Friseur		154	MI1	unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	Friseur		124	MI1	beim 1. Lesen beschuldigt man nur die Mutter zu kurz, am besten so etwas gar nicht veröffentlichen	J-,W-	j-
2.US	Friseur		148	MI1	veröffentlichen	J-,W-	j- w-
1.US	Friseur		124	MI1	viel zu wenig Haft	L+	l+
1.US	Friseur		137	MI1	hier sollte man lebenslänglich geben	L+	l+
1.US	Friseur		154	MI1	9 Jahre Haft ist dafür zu wenig	L+	l+
2.US	Friseur		118	MI1	wozu dieser Bericht?sollen das dem Jugendamt melden, problematisch, weil immer erst etwas passieren muss, damit die etwas machen	L+,J-,W-	j- l+ e-
1.US	Friseur		123	MI1	armes Mädchen	M+	m+
2.US	Friseur		134	MI1	das Kind ist arm, ein unschuldiges Opfer, die Mutter war überfordert, wer hilft sonst noch?	S-,M+,H+	m+ h+
2.US	Friseur		133	MI1	unschuldiges Opfer, nur von der Mutter wird berichtet, so braucht man das gar nicht veröffentlichen	S-,W-,J-	m+ j-
1.US	Friseur		133	MI1	wenn ich kein Kind will muss ich eben aufpassen (VERHÜTEN), aber Kinder können am wenigsten dafür	S-,E-	l+ e-

2.US	Friseur	127	MI1	bin erst in der Diskussion drauf gekommen, dass der Vater auch Schuld hat	S+	s+
2.US	Friseur	123	MI1	man sollte die Mutter nicht alleine verurteilen	W-	w-
2.US	Friseur	150	MI1	Mütter müssen auf die Kinder aufpassen, Väter aber auch!!!	W-	w-
2.US	Friseur	141	MI1	hier fordert man nur für die Mutter eine Strafe, aber wo war der Vater? Warum passiert so etwas?	W-,J-	w- j-
1.US	HS	220	MI1	dieser Bericht macht mir keine Angst	A-	a-
1.US	HS	177	MI1	Die Mutter ist krank	E-	e-
1.US	HS	182	MI1	dumme schlechte Mutter !!	E-	e-
1.US	HS	184	MI1	die Frau war krank, weil sie so einen Blödsinn macht	E-	e-
1.US	HS	190	MI1	UNMENSCHLICH!	E-	e-
1.US	HS	191	MI1	wie kann eine Mutter ihre Tochter töten?	E-	e-
1.US	HS	208	MI1	eine echte Mutter würde das ihrem Kind nicht antun	E-	e-
1.US	HS	211	MI1	diese Mutter hat wirklich keine Gefühle	E-	e-
1.US	HS	213	MI1	nicht auszuhalten	E-	e-
1.US	HS	215	MI1	Deutsche eben, furchtbar	E-	e-
1.US	HS	223	MI1	dieser Bericht entsetzt mich	E-	e-
1.US	HS	225	MI1	die Mutter ist psychisch krank. Wie kann man so etwas machen?	E-	e-
1.US	HS	226	MI1	schreckliche Geschichte	E-	e-
1.US	HS	232	MI1	entsetzlich	E-	e-
1.US	HS	236	MI1	schrecklich	E-	e-
2.US	HS	KG 237	MI1	wie kann eine Mutter das tun	E-	e-
1.US	HS	246	MI1	solche Mütter sind dumm	E-	e-
2.US	HS	KG 246	MI1	böse Mutter	E-	e-
2.US	HS	213	MI1	Bericht macht Ärger, ist schlecht	E-,J-	e- j-
2.US	HS	KG 236	MI1	schreckliche Mutter	E-,S+	e- s+
1.US	HS	222	MI1	die Mutter ist nicht normal	Eo	e-
2.US	HS	234	MI1	man darf nicht alles glauben	G-	g- j-
1.US	HS	237	MI1	mich interessiert das nicht	I-	i-
1.US	HS	239	MI1	uninteressant	I-	i-
1.US	HS	224	MI1	die Überschrift macht mich neugierig	I+	i+
1.US	HS	241	MI1	sehr interessant, was es in der Welt gibt	I+	i+ e+
2.US	HS	KG 241	MI1	finde ich interessant was es für Leute gibt	I+	i+
2.US	HS	KG 245	MI1	interessant	I+	i+
2.US	HS	226	MI1	eine schreckliche Sache, interessiert viele Leser, deshalb steht es in der Zeitung	I+,J-	j- i+
2.US	HS	215	MI1	Bericht verurteilt Frauen, das ist dumm	J-	j-
2.US	HS	228	MI1	kurz und emotional	J-	j-
1.US	HS	232	MI1	zu kurz geschrieben	J-	j-
2.US	HS	KG 239	MI1	fad, zu kurz	J-	j-
2.US	HS	208	MI1	zu kurz, das ist gefährlich	J-,W-	j-
1.US	HS	228	MI1	gut geschrieben	J+	j+
1.US	HS	245	MI1	spannend	J+	j+
2.US	HS	KG 242	MI1	die Frau soll eingesperrt werden	L-	e- l-
1.US	HS	187	MI1	das Kind sollte das dem Vater erzählen	L+	l+
1.US	HS	242	MI1	9 Jahre sind eine gerechte Strafe	L+	l+
1.US	HS	174	MI1	diese Mutter soll auf den Scheiterhaufen	L+;E-	l+ e-
1.US	HS	185	MI1	schrecklich	M+	m+
1.US	HS	235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+	m+ h+

1.US	HS		244	MI1	sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	244	MI1	armes Kind	M+	m+
2.US	HS	KG	235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+,h+	m+ h+
1.US	HS		238	MI1	die Tochter ist hilflos ausgeliefert	S-	S- sch
2.US	HS	KG	238	MI1	hilfloses Kind	S-	m+ s-
2.US	HS		185	MI1	zu kurz, zu ungenau	W-	w-
2.US	HS		211	MI1	man muss auch nach dem Vater fragen	W-	w-
2.US	HS		224	MI1	man weiß wenig	W-	w-
2.US	HS		225	MI1	warum steht das in der Zeitung?	W-	w-
2.US	HS		177	MI1	nur die Mutter wird beschrieben, da fehlt etwas	W-,J-	w- j-
2.US	HS		184	MI1	Bericht ist schlecht, weil nur die Mutter schlecht gemacht wird	W-,J-	w- j-
2.US	HS		187	MI1	warum wird nichts über Vater geschrieben	W-,J-	w- j-
2.US	HS		190	MI1	ungenauer Bericht, beantwortet nicht alle W- Fragen	W-,J-	j-
2.US	HS		191	MI1	über die Mutter müssen mehr Fragen beantwortet werden, z.B. warum	W-,J-	w- j-
2.US	HS		220	MI1	schlechter Bericht, zu kurz	W-,J-	w- j-
2.US	HS		223	MI1	zu kurzer Bericht, man weiß zuwenig	W-,j-	w-
2.US	HS		232	MI1	beantwortet nicht alle W-Fragen	W-,J-	w- j-
2.US	HS		222	MI1	wenn ich das lese, ärgere ich mich über die Mutter, aber das darf man nicht, man kennt sie nicht und weiß nicht, wie es wirklich war	W-,J- ,E-	j- e-
2.US	HS		174	MI1	bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld	W-,S+	s+ w-
2.US	HS		182	MI1	Hilfe, habe nur die Mutter arg gefunden, habe selbst den Vater vergessen. Immer werden nur Mütter beschuldigt	W-,s+	w- s+
1.US	Stud		247	MI1	sachlicher Bericht über eine wirklich schreckliche Begebenheit	E-;J+	j+ w+ m+
2.US	Stud		247	MI1	unnötiger Bericht	J-	j-

Komparative Analyse zu Text M3

1.US	Büro		13	M3	habe selbst kleine Schwester, habe Angst	A+	a -
2.US	Büro		37	M3	macht Angst - ist das sinnvoll?	A+,J-	a+ j-
2.US	Büro		44	M3	Bericht macht Angst, das ist schlecht	A+,J-	a+ j-
2.US	Büro		49	M3	macht Angst, deshalb wird es geschrieben	A+,J-	a+ j-
1.US	Büro		74	M3	Frechheit: nach 2 Jahren entlassen!	E-	e-
1.US	Büro		83	M3	wie kann man sich an kleinen Kindern vergreifen	E-	e-
1.US	Büro	KG	92	M3	der Mann ist krank	E-	e-
2.US	Büro	KG	94	M3	völlig krank so was	E-	e-
1.US	Büro	KG	96	M3	was sind das für Eltern?	E-	e-
1.US	Büro		7	M3	ich hasse Kindergewalt	E -	e -
1.US	Büro		13	M3	mir sollte der Mörder nicht begegnen	E -	e -
1.US	Büro		17	M3	würde so eine Missgeburt töten, perverses Schwein	E -	e -
1.US	Büro		29	M3	Mann ist ein Dreckschwein, Kinder sind die neue Generation	E -	e -
1.US	Büro		38	M3	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		51	M3	der Täter soll im Gefängnis verrotten	E -	e-
1.US	Büro		9	M3	armes Bubi	E -;S+	e -

2.US	Büro		29	M3	Bericht macht mich zornig - muss man mit Abstand lesen	E-,L+	e-g+
1.US	Büro		81	M3	Eltern sollen den Täter foltern	E-;L-	e-
1.US	Büro		170	M3	arg, dass so etwas überhaupt passieren kann; der Bub kann nicht richtig handeln	E-;S-	e-
1.US	Büro		49	M3	sehr schlimm	E+	e+
1.US	Büro		55	M3	man sollte anderen helfen	H+	h+
2.US	Büro		55	M3	man muss andere beobachten, nicht wegschauen, wenn was passiert, eingreifen	H+	h+ l+
1.US	Büro	KG	86	M3	ich würde Hilfe holen, wenn ich sehe, wie ein Kind entführt wird	H+	h+ l+
2.US	Büro		13	M3	hier bleibt kein Leser verschont	l+	i+
2.US	Büro		21	M3	da bleibt niemand gelassen	l+	j+
2.US	Büro		60	M3	Einzelschicksal - macht aber alle betroffen	l+	s+ m+
2.US	Büro		9	M3	macht Leuten mit Kindern Angst	J-	j-
2.US	Büro		17	M3	Bericht macht irrsinnig zornig und vielen auch Angst	J-	j-
2.US	Büro		28	M3	Eltern werden verunsichert	J-	j-
2.US	Büro		38	M3	passiert nicht so oft, sollte nicht soviel Angst machen, sondern nur warnen	J-	j- l+
2.US	Büro		57	M3	Bericht macht betroffen	J-	m+
2.US	Büro		83	M3	Leser begeilen sich an Verlust der Eltern	J-	j-
1.US	Büro		21	M3	erdrückender Bericht	J -	j -
1.US	Büro		157	M3	sehr emotional, gut geschrieben	J+	j+
2.US	Büro		170	M3	soft news - brauchen die Leute für das Gefühl Menschen, die vergewaltigen, müssen lebenslang ins Gefängnis	J+	j+
1.US	Büro		27	M3	ich würde mein Kind abholen u. nicht allein heim schicken	L+	l +
1.US	Büro		44	M3	wie schützt man sich davor - ist wichtiger als angstmachender Bericht	L+	l+
2.US	Büro		71	M3	Lebenslang für den Täter, wie kann man ein Kind nur töten	L+	l+
1.US	Büro		59	M3	man darf sich davon nicht zu sehr beeindrucken lassen	L+;E-	m+ m+
2.US	Büro		13	M3	alle Leser sind davon betroffen	M-	m- m+ s+
2.US	Büro		7	M3	tut mir leid	M+	m +
1.US	Büro		19	M3	hilfloses Opfer macht alle betroffen	M+	m+
2.US	Büro		27	M3	der arme Bub, echt schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		37	M3	unvorstellbar	M+	m+
1.US	Büro		43	M3	sehr traurig	M+	m+
1.US	Büro		60	M3	furchtbar	M+	m+
2.US	Büro	KG	90	M3	besonders schrecklich, deshalb wird davon berichtet	m+	m+ j-
2.US	Büro		43	M3	finde ich schrecklich, Eltern müssen aufpassen	m+,J-	m+ l+
2.US	Büro	KG	95	M3	macht betroffen, wird deshalb so berichtet	M+,L+	m+ j-
2.US	Büro		19	M3	wenn man das liest, glaubt man, die Welt wird immer schlechter, aber das gibt es schon immer	M+/J-	p+ j-
2.US	Büro		169	M3	unschuldiges Opfer	P+,J-	s-
2.US	Büro		74	M3	der Bub kann vielleicht gar nichts dafür, die Eltern haben ihn vielleicht nie gewarnt	S-	s-
1.US	Büro	KG	94	M3	Leser werden zornig, unschuldiges Opfer	S-	j- m+
2.US	Büro		51	M3	unschuldige Opfer erzeugen immer Mitgefühl, das wissen die Journalisten	S-,J-	m+ j-
2.US	Büro	KG	88	M3		S-,J-	j-

2.US	Büro		157	M3	sehr emotional, unschuldiges Opfer	S-,J-	s- j-
2.US	Büro	KG	83	M3	typisch unschuldiges Opfer - macht Interesse, was soll man vorher tun?	S-,T+,L+	s- i+
1.US	Büro		28	M3	selbst schuld, warum fährt er weiter	S+	s +
1.US	Büro		57	M3	die Eltern haben auch schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	M3	Bub ist selbst schuld, mit Fremden geht man nicht mit	S+	s+
1.US	Büro		169	M3	der Junge konnte nichts dafür, dass ihn seine Eltern nicht abholen	S+	s+
1.US	Büro		78	M3	irgendwie schrecklich, der Bub hätte über die Gefahr aufgeklärt werden müssen	S+;E-	e-
1.US	Büro		65	M3	schrecklich für die Eltern, aber schuld ist auch der Junge daran	S+;M+	m+ e-
2.US	Friseur		151	M3	man kann Angst kriegen, oder man ist froh, dass man nicht betroffen ist - sehr emotional	A+,J-	a+ j-
1.US	Friseur		123	M3	das ist wirklich sehr schlimm	E-	e-
1.US	Friseur		147	M3	dieser Bericht ist schrecklich	E-	e-
2.US	Friseur		134	M3	man wird auf alle zornig, eigentlich kann niemand was dafür, das passiert, aber es ist schlimm	E-,S-,P+	p+ e-
2.US	Friseur		127	M3	einzelner Schicksalsschlag, davon darf man sich nicht fertig machen lassen	J-	j-
2.US	Friseur		147	M3	man muss mit Distanz lesen, sonst kippt man da hinein	J-	j-
2.US	Friseur		150	M3	eine Mahnung an die Eltern, die können alle froh sein, dass es ihnen nicht passiert ist	J+,M+	j+ m+
1.US	Friseur		150	M3	man sollte kleine Kinder über Fremde aufklären!	L+	l+
1.US	Friseur		151	M3	man sollte kleine Kinder aufklären	L+	l+
2.US	Friseur		118	M3	passiert selten, aber ist schrecklich, muss man mit Abstand lesen, sonst kann man sich zu Tode fürchten	L+,M+	a+ m+
1.US	Friseur		128	M3	traurig, aber wahr	M+	m+
1.US	Friseur		127	M3	finde das einfach nur schrecklich, grausamer Schicksalsschlag, beim 1. Mal gleich weg	M+;E-	m+
1.US	Friseur		133	M3	immer mehr Kinder werden Opfer von solchen gefühllosen Menschen	P+	p+ e-
1.US	Friseur		134	M3	was sind das für Eltern, die ihren Sohn zu dieser Zeit! Allein! Mit der Straßenbahn fahren lassen, verantwortungslos	S+	s+ e-
2.US	HS		211	M3	man muss sich nicht fürchten, das kommt nicht so oft vor	A-,P-	a- p-
1.US	HS		220	M3	dieser Bericht macht mir Angst, weil mein Bruder auch in den Hort geht	A+	a+
1.US	HS		222	M3	dieser Artikel macht mir wirklich Angst	A+	a+
1.US	HS		239	M3	macht mir Angst	A+	a+
2.US	HS	KG	239	M3	fürchte mich vor so etwas	A+	a+
2.US	HS	KG	241	M3	macht mir Angst	A+	a+
2.US	HS	KG	237	M3	schrecklicher Mord, macht Angst	A+,E-	a+ e-
2.US	HS		183	M3	schrecklich und gefährlich, vielleicht werden Kinder dann nicht mehr rausgelassen	A+,J-	e-
2.US	HS		224	M3	Bericht macht vielen Angst, mir nicht	A+,J-	a+ j-
2.US	HS		230	M3	Bericht macht Eltern Angst	A+,J-	a+
2.US	HS		232	M3	Thema macht allen Angst, steht deshalb in der Zeitung	A+,J-	a+ j-
1.US	HS		213	M3	unglaublich	E-	e-
1.US	HS		215	M3	traurig und dumm, keine Polizei?	E-	e-
1.US	HS		226	M3	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		232	M3	urarg	E-	e-

1.US	HS		237	M3	schrecklich	E-	e-
2.US	HS	KG	238	M3	gemein	E-	e-
1.US	HS		242	M3	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		244	M3	sehr schrecklich	E-	e-
2.US	HS		225	M3	Bericht macht zornig, soll sachlich sein	e-,J-	e- j-
1.US	HS		236	M3	hat mich beeindruckt	E+	e+
2.US	HS		234	M3	man darf nicht alles glauben	G-	g- j-
2.US	HS	KG	236	M3	finde ich interessant	I+	i+
2.US	HS	KG	242	M3	interessant zu lesen	I+	i+
1.US	HS		245	M3	interessant	I+	i+
2.US	HS	KG	245	M3	schade, dass kein Bild dabei ist	I+	i+ j-
2.US	HS		226	M3	eine schreckliche Sache, interessiert viele Leser, deshalb steht es in der Zeitung	I+,J-	j- i+
2.US	HS		227	M3	großes Interesse, schlechtes Thema	I+,J-	i+ j-
1.US	HS		235	M3	sehr interessant, aber auch sehr traurig	I+;M+	i+ m+
2.US	HS		175	M3	Bericht will Angst und Zorn erzeugen	J-	j-
2.US	HS		176	M3	Gefährlicher Bericht - man wird leicht zornig	J-	j-
2.US	HS		185	M3	Bericht will Angst machen	J-	j-
2.US	HS		191	M3	der Bericht will auch Angst machen, ist auch schlecht	J-	j-
2.US	HS		212	M3	emotionaler Bericht	J-	j-
2.US	HS		219	M3	Bericht über ein Kind, macht Angst	J-	a+ j-
2.US	HS		220	M3	schlechter Bericht, will Angst machen	J-	j-
2.US	HS		222	M3	dieser Bericht will Angst machen, das ist oft so, das muss man wissen	J-	j-
1.US	HS		224	M3	war nicht sehr spannend	J-	j-
1.US	HS		228	M3	sehr emotional	J-	j+
2.US	HS		228	M3	Bericht will Angst machen	J-	j-
2.US	HS		213	M3	Bericht macht Angst	J-,A+	a+ j-
2.US	HS		186	M3	Bericht macht betroffen, deshalb wird es geschrieben	J-,I+	j- m+
2.US	HS		182	M3	schrecklich, jeder ist froh, wenn ihm das nicht passiert, deswegen wird das geschrieben	J-,m+	j- m+
2.US	HS		215	M3	dummer Bericht, macht traurig	J-,M+	j-m+
2.US	HS		188	M3	Bericht ist eine Warnung für Eltern	J+	j+
1.US	HS		212	M3	Bericht ist nicht schlecht	J+	j+
1.US	HS		191	M3	wie kann ein Bub alleine fahren?	L+	e-
1.US	HS		205	M3	Kinder muss man immer holen	L+	I+
1.US	HS		208	M3	Täter sollte nicht aus dem Gefängnis rauskommen	L+	I+
1.US	HS		225	M3	Mann hätte im Gefängnis bleiben sollen	L+	I+
1.US	HS		230	M3	ein 9jähriger Bub sollte von seinen Eltern abgeholt werden	L+	I+ s+
1.US	HS		183	M3	wäre vielleicht zu verhindern gewesen, Bub nicht alleine fahren lassen	L+;S+	I+ s+
1.US	HS		219	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	L+;S+	s+ I+
1.US	HS		176	M3	Das ist schrecklich, was den Kindern heutzutage passiert	M+	m+
1.US	HS		182	M3	schreckliche Sache	M+	m+
1.US	HS		185	M3	schrecklich	M+	m+
1.US	HS		211	M3	schrecklich, vor allem tun mir die Eltern leid	M+	m+
1.US	HS		221	M3	es ist traurig, wenn ein kleiner Bub stirbt	M+	m+
1.US	HS		229	M3	so klein und schon tot, sehr traurig	M+	m+
2.US	HS		229	M3	macht traurig	M+	j-

1.US	HS		232	M3	sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	235	M3	das macht mich sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	244	M3	furchtbar	M+	m+
2.US	HS		221	M3	man ist traurig, wenn man das liest, deshalb steht es in der Zeitung	M+,J-	m+ j-
1.US	HS		241	M3	angsteinflößend, schrecklich, der arme Bub	M+;A+	a+ m+
1.US	HS		174	M3	der Junge tut mir sehr leid, täter soll mit dem Leben bezahlen	M+;L+	m+ l+
2.US	HS		205	M3	Bericht macht Angst, man vergisst, dass es nicht jeden passiert	P-,J-	a+ j-
1.US	HS		227	M3	kann jedem passieren	P+	p+
2.US	HS		174	M3	Bericht macht zornig, weil ein unschuldiges Opfer umgebracht wurde, brauchen die Leute das für ihr Gemüt?	S-,E-,J-	s- e- j-
1.US	HS		175	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	S+	s+
1.US	HS		188	M3	Vater ist schuld	S+	s+
1.US	HS		190	M3	der Kleine hätte besser aufpassen sollen	S+	s+
1.US	HS		238	M3	die Eltern sind schuld daran	S+	s+
2.US	HS		190	M3	auch Kinder müssen aufpassen, das tut man nicht, einfach mitgehen	S+,L+	s+ l+
1.US	HS		186	M3	Kind könnte schreien	S+,L+	l+
1.US	Stud		250	M3	hier gibt es kein richtiges oder falsches Handeln	Eo	eo
2.US	Stud		249	M3	Fraß für die geile Leserschaft	J-	j-
1.US	Stud		251	M3	bin selbst Mutter, macht mich sehr betroffen	M+	m+

Komparative Analyse zu Text Ü1

1.US	Büro		55	Ü1	finde ich schrecklich, macht mir auch Angst, kann jedem passieren	A+	a+
2.US	Büro		37	Ü1	schlechtes Vorbild, oder übertrieben	E-	g- e-
1.US	Büro		17	Ü1	ich würde den Täter niederschlagen	E -	l +
1.US	Büro		29	Ü1	Verbrecher sind in Österreich zu 85% Ausländer, das zeigt der Bericht	E -	e -
1.US	Büro		37	Ü1	bin sehr entsetzt, das ist gefährlich	E -	e-
1.US	Büro		48	Ü1	Es muss nicht gewalttätig sein	E -	e-
1.US	Büro		9	Ü1	ist alltäglich	E o	e o
1.US	Büro		26	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	E+	e +
1.US	Büro		81	Ü1	richtig gehandelt, hätte auch schlechter ausgehen können	E+	e+
1.US	Büro	KG	86	Ü1	hat Glück gehabt, dass nicht mehr passiert ist	E+	e+
1.US	Büro	KG	88	Ü1	ich hätte auch so gehandelt; meine Familie ist mir das Wichtigste auf der Welt	E+	e+
1.US	Büro		170	Ü1	richtig gehandelt, er wollte die Familie schützen	E+	e+
1.US	Büro		34	Ü1	ist nur zum Teil wahr	G -	g-
2.US	Büro		35	Ü1	Rambo soll kein Vorbild sein, besser Polizei rufen!	H+,L+,J-	h+ l+
2.US	Büro	KG	88	Ü1	passiert andauernd	I-	p- i-
2.US	Büro	KG	91	Ü1	passiert so oft	I-	i-
1.US	Büro		161	Ü1	hat mich nicht sehr angesprochen	I-	i+
1.US	Büro		19	Ü1	weiß nicht	I o	i o
1.US	Büro		42	Ü1	harmlos, es geschieht Schrecklicheres	I o	a-
1.US	Büro		21	Ü1	guter Bericht, sachlich, aber eher uninteressant	I o; J+	j +
2.US	Büro		22	Ü1	macht betroffen, weil viel davon berichtet wird - gut für Versicherungen	I+,J-	l+

2.US	Büro	KG	96	Ü1	interessant	I+	i+ e+
2.US	Büro		4	Ü1	diskriminiert Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		5	Ü1	Actionbericht	J-	j-
2.US	Büro		7	Ü1	zu sehr dramatisiert	J-	j-
2.US	Büro		9	Ü1	wertender Bericht	J-	j-
2.US	Büro		13	Ü1	Abstammung wird betont	J-	j-
2.US	Büro		15	Ü1	war der Journalist dabei?	J-	j-
2.US	Büro		17	Ü1	Bericht macht Lust auf Action	J-	j-
2.US	Büro		18	Ü1	hier ist ein bisserl dazu gedichtet	J-	j-
2.US	Büro		19	Ü1	Bericht diskriminiert Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		20	Ü1	diskriminiert wieder einmal Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		21	Ü1	emotionaler Bericht, viel Action	J-	j-
2.US	Büro		26	Ü1	was bringt der Bericht?	J-	j-
2.US	Büro		28	Ü1	Actionbericht	J-	j-
2.US	Büro		29	Ü1	Bericht ist ausländerfeindlich	J-	j-
2.US	Büro		33	Ü1	schreiben oft davon, wollen Gefahr durch Ausländer betonen	J-	j-
2.US	Büro		34	Ü1	übertrieben, man muss den Augenzeugen glauben, Journalist war nicht dabei	J-	j-
2.US	Büro		38	Ü1	war der Journalist eigentlich dabei?	J-	j-
2.US	Büro		40	Ü1	eigentlich ist die Zahl der Einbrüche zurückgegangen - glaubt man hier nicht	J-	j-
2.US	Büro		42	Ü1	Bericht übertreibt	J-	j-
2.US	Büro		48	Ü1	schlechtes Vorbild, übertriebener Bericht	J-	j-
2.US	Büro		51	Ü1	betont die Abstammung des Täters	J-	j-
2.US	Büro		54	Ü1	filmreif	J-	j-
2.US	Büro		55	Ü1	Bericht verunsichert und beschmutzt Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		65	Ü1	actionreicher Bericht, verurteilt Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		66	Ü1	darüber wird zuviel berichtet	J-	j-
2.US	Büro		71	Ü1	Bericht stellt Ausländer in schlechtes Licht	J-	j-
2.US	Büro		83	Ü1	war der J. dabei? Er schreibt so.	J-	j-
2.US	Büro	KG	90	Ü1	durch diesen Bericht wird eine Rauferei besser dargestellt als ein Polizeinotruf	J-	j-
2.US	Büro		160	Ü1	Polizeinotruf ist immer noch besser; Bericht vermittelt einen falschen Eindruck	J-	j- I+
2.US	Büro		161	Ü1	schlechter Bericht	J-	j-
2.US	Büro		169	Ü1	war über die Polizeistatistik verwundert, dachte, dass es viel mehr Einbrüche gibt, man muss viel mehr die Zahlen kontrollieren, ist aber schwierig	J-	j-
2.US	Büro		170	Ü1	Bericht ist zu spannend	J-	j-
2.US	Büro		171	Ü1	Bericht versucht Angst zu machen	J-	j-
2.US	Büro		172	Ü1	wird öfter berichtet als es passiert	J-	j-
1.US	Büro		20	Ü1	fängt interessant an, wird eintönig	J -	j -
1.US	Büro		24	Ü1	Untergliederung hört sich nach Kindergarten an	J -	j -
2.US	Büro		24	Ü1	wirkt spannend - verurteilt Ausländer, schafft Verunsicherung - ist nicht gut geschrieben	J-,I+	j-
2.US	Büro		49	Ü1	davor kann man sich schützen, muss nicht so übertrieben geschrieben werden	J-,L+	j- I+
1.US	Büro		38	Ü1	gut geschrieben, kann man sich gut vorstellen	J+	j+
2.US	Büro	KG	94	Ü1	spannend	J+	j+
2.US	Büro		6	Ü1	fesselnder Bericht, entspricht nicht den Statistiken	J+/-	j+/-
1.US	Büro		28	Ü1	gut geschrieben, schrecklich gefährlich	J+; A+	j + a +

1.US	Büro	KG	92	Ü1	spannend und glaubwürdig, interessant, kann jedem passieren	J+;P+;I+	j+ i+ p+
1.US	Büro		15	Ü1	Polizei rufen	L+	I+
2.US	Büro		36	Ü1	davor kann man sich schützen	L+	I+
1.US	Büro		18	Ü1	Finde es komisch, Täter läuft in den Keller?	M-	m -
1.US	Büro	KG	96	Ü1	sinnlose Aktion vom Familienvater	M-	m-
1.US	Büro		171	Ü1	damit schockt man niemanden, außer man kennt die Familie	M-	p+ m-
1.US	Büro		22	Ü1	tut mir leid	M+	m +
1.US	Büro		36	Ü1	schrecklich, kommt häufig vor, Sicherheitsschloss anlegen	M+; P+	m+ I+
1.US	Büro		65	Ü1	das Verhalten des Vaters war klar, er wollte seine Familie schützen, das kann nicht jedem passieren	P-;E+	m+ p-
1.US	Büro		33	Ü1	kommt immer wieder vor	P+	sch
1.US	Büro		78	Ü1	passieren, kann man meist nicht verhindern	P+	p+ sch
1.US	Büro		169	Ü1	erschreckende Wahrheit, heutzutage gibt es viele Einbrüche, keiner ist davor sicher	P+	p+
1.US	Büro		35	Ü1	kann jedem passieren, Polizei verständigen!	P+;L+	p+
1.US	Büro		40	Ü1	kann jedem passieren, braucht besseres Schloss	P+;L+	p+ I+
1.US	Büro		49	Ü1	Kann jedem passieren, immer abschließen!	P+;L+	p+ I+
1.US	Büro		66	Ü1	schlechtes Ereignis kann jedem widerfahren	P+;M+	p+
1.US	Büro		172	Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt, traurig, dass solche Überfälle immer öfter stattfinden	P+;S-	p+ e+
1.US	Büro		54	Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt	S -	e+
1.US	Büro		51	Ü1	der Hausbesitzer hat richtig gehandelt, aber da muss doch was dahinterstecken, inforeicher Bericht	S -; W -	s- j+
1.US	Büro		160	Ü1	das Opfer hätte nichts riskieren sollen, die Gesundheit ist wichtiger	S+	s+
1.US	Büro		71	Ü1	das ist typisch, dass der Einbrecher ein Ausländer war	S+;T	s+ e-
1.US	Büro		13	Ü1	warum macht Jugoslawe so etwas, wahrscheinlich weil er nichts hat	W	I +
1.US	Friseur		134	Ü1	finde die Handlung vom Vater gut; hatte Angst um seine Familie, Kinder	E+	e+
1.US	Friseur		150	Ü1	ich finde der Familienvater war mutig	E+	e+
1.US	Friseur		151	Ü1	bin verwundert, dass die anderen nicht aufgewacht sind	G-	e-
1.US	Friseur		124	Ü1	hat mich nicht wirklich interessiert, nur überflogen	I-	i-
2.US	Friseur		124	Ü1	finde ich nicht so interessant, wird ständig geschrieben	I-	i-
2.US	Friseur		123	Ü1	schreiben das so oft, dass man glaubt, es passiert ununterbrochen	I-,J-	i+ j-
2.US	Friseur		118	Ü1	kann jedem passieren, erzeugt Betroffenheit, wird deshalb oft geschrieben	I+,J-,P+	p+ i+ j-
2.US	Friseur		107	Ü1	ist eigentlich nicht wie ein Bericht geschrieben, klingt interessant, ist aber gefährlich, verurteilt Ausländer	J-	i+ j-
2.US	Friseur		110	Ü1	gehört so nicht in die Zeitung	J-	j-
2.US	Friseur		127	Ü1	bemüht sich mit Action um die Leser	J-	j-
2.US	Friseur		130	Ü1	der Bericht verurteilt ausländische Menschen	J-	j-
2.US	Friseur		133	Ü1	wird so oft geschrieben, dass man den Eindruck hat, es passiert täglich	J-	j-
2.US	Friseur		136	Ü1	kein sachlicher Bericht	J-	j-
2.US	Friseur		142	Ü1	Bericht verurteilt ausländische Abstammung, fällt erst beim 2. Mal auf	J-	j-
1.US	Friseur		148	Ü1	dieser Bericht ist zu übertrieben geschrieben	J-	j-

2.US	Friseur	148	Ü1	James Bond lässt grüßen - kein sachlicher Bericht	J-	j-
2.US	Friseur	150	Ü1	nicht sachlich	J-	j-
2.US	Friseur	134	Ü1	Bericht ist nicht notwendig, Vater muss sich wehren, soll aber auch kein Vorbild sein	j-,S-	j-
1.US	Friseur	142	Ü1	der Bericht war verständlich und gut zu lesen	J+	j+
1.US	Friseur	110	Ü1	spannend und ausführlich, da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören	J+;I+	j+ i+
1.US	Friseur	107	Ü1	der Bericht ist genau beschrieben, das find ich gut; das Thema ist alltäglich	J+;P+	j+ p+ e+
1.US	Friseur	123	Ü1	das ist schlimm, passiert bei uns im Land zur Zeit immer öfter	P+	p+ m+
1.US	Friseur	128	Ü1	passiert oft, kann man nicht verhindern	P+	p+
1.US	Friseur	133	Ü1	leider passiert so etwas immer wieder	P+	p+
1.US	Friseur	136	Ü1	schlimm, aber damit ist man heutzutage noch "gut" dran	P+	m+ w+
1.US	Friseur	127	Ü1	nicht sehr interessant, sehr häufig, steht oft in den Zeitungen	P+;I-	i- p+
2.US	Friseur	151	Ü1	einiges dabei ist komisch - emotionaler Bericht, actionreich, mitreißend	W-,J-	w- j-
1.US	HS	191	Ü1	macht mir Angst und macht mich zornig	A+	a+
1.US	HS	213	Ü1	das ist nicht normal, würde vor Angst sterben	A+	a+
2.US	HS	KG	235	Überfälle machen mir Angst, das mag ich nicht	A+	a+ e-
1.US	HS	246	Ü1	macht mir Angst, kann jedem passieren	A+	a+ p+
2.US	HS	226	Ü1	Zeitung will Angst machen	A+,j-	a+ j-
2.US	HS	179	Ü1	falsches Vorbild	E-	e-
1.US	HS	226	Ü1	das ist schrecklich	E-	e-
1.US	HS	232	Ü1	nichts Besonderes, aber schrecklich	E-	eo m+
1.US	HS	205	Ü1	Vater hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS	210	Ü1	der Vater hat sich gut für die Familie eingesetzt	E+	e+
1.US	HS	215	Ü1	sehr fad, nervt und macht zornig	I-	i- e-
1.US	HS	235	Ü1	uninteressant, ich mag solche Überfälle nicht	I-	i- a+
1.US	HS	212	Ü1	interessant	I+	i+
1.US	HS	239	Ü1	sehr spannend und interessant	I+	i+
1.US	HS	241	Ü1	sehr interessant	I+	i+
1.US	HS	242	Ü1	sehr spannend	I+	i+
1.US	HS	244	Ü1	sehr spannend	I+	i+
2.US	HS	176	Ü1	ist interessant geschrieben, aber verurteilt Ausländer - emotionaler Bericht	I+,J-	i+ j-
2.US	HS	212	Ü1	Bericht ist interessant geschrieben, mit viel Spannung, kein guter Zeitungsbericht	I+,J-	j+ i+
2.US	HS	KG	241	guter Bericht, interessant geschrieben	I+,J+	i+ j+
2.US	HS	KG	244	spannende Geschichte	I+,J+	i+ j+
2.US	HS	175	Ü1	Gefahr ist, dass sich alle den Vater als Vorbild nehmen	J-	j-
2.US	HS	183	Ü1	wird zu oft berichtet	J-	j-
2.US	HS	187	Ü1	schlechtes Vorbild, zu spannend geschrieben	J-	j-
2.US	HS	190	Ü1	zu viel Action, unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	HS	191	Ü1	Bericht will Angst machen, schlechter Bericht	J-	j-
2.US	HS	205	Ü1	spannend soll ein Bericht nicht sein	J-	j-
2.US	HS	208	Ü1	Bericht ist nicht so wichtig	J-	j-
2.US	HS	210	Ü1	der Bericht ist auch gefährlich, weil alle glauben, dass sie das können	J-	j-

2.US	HS		211	Ü1	das wird zu oft geschrieben	J-	j-
2.US	HS		213	Ü1	Bericht übertreibt	J-	j-
2.US	HS		215	Ü1	unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	HS		219	Ü1	schlechter Bericht, nur spannend	J-	j-
2.US	HS		222	Ü1	der Bericht will die Leser erschrecken, das muss man wissen	J-	j-
2.US	HS		224	Ü1	ein Bericht soll sachlich sein, der Journalist weiß das nicht	J-	j-
2.US	HS		230	Ü1	steht zu oft in der Zeitung	J-	j-
2.US	HS		232	Ü1	Thema steht zu oft in der Zeitung	J-	j-
2.US	HS		182	Ü1	spannend geschrieben, ist aber für einen Bericht nicht richtig	J-,I+	i+ j-
1.US	HS		182	Ü1	gut geschrieben, echt spannend	J+	j+
1.US	HS		190	Ü1	Bericht ist ok, aber ein bisschen actionreich	J+	j+
1.US	HS		224	Ü1	dieser Bericht war sehr spannend und real	J+	j+
1.US	HS		228	Ü1	gut geschrieben	J+	j+
1.US	HS		236	Ü1	dieser Bericht war gut	J+	j+
2.US	HS	KG	236	Ü1	Bericht gefällt mir	J+	j+
2.US	HS	KG	239	Ü1	gut geschrieben	J+	j+
2.US	HS	KG	242	Ü1	gut zu lesen	J+	j+
2.US	HS		225	Ü1	schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben	L-,J-	l- j-
1.US	HS		176	Ü1	Alarmanlage einschalten!	L+	l+
1.US	HS		225	Ü1	hätte die Polizei anrufen können	L+	l+
1.US	HS		187	Ü1	Familienvater sollte die Polizei rufen	L+;S+	l+ s+
1.US	HS		211	Ü1	schlimm, dass so etwas immer wieder passiert	M+	m+
1.US	HS		222	Ü1	dieser Bericht ist entsetzlich	M+	m+
1.US	HS		238	Ü1	die Opfer tun mit Leid	M+	m+
2.US	HS	KG	238	Ü1	Familie ist arm	M+	m+
2.US	HS		228	Ü1	es passiert nicht so oft, wie es in der Zeitung steht	P-,J-	p- j-
1.US	HS		174	Ü1	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		230	Ü1	das kann jedem passieren	P+	p+
2.US	HS	KG	246	Ü1	passiert so oft	P+	p+
2.US	HS		174	Ü1	macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft	P+,J-	m+ p+
1.US	HS		183	Ü1	finde ich schlimm, hört man aber jeden Tag	P+;M+	m+ p+
1.US	HS		175	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	S-	w+
2.US	HS		177	Ü1	Notwehr war notwendig, aber verurteilt die ausländische Abstammung, das muss nicht dabei stehen	S-,J-	j-
1.US	HS		177	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	S-;E+	g+e+
1.US	HS		179	Ü1	der Mann hätte besser auf sich aufpassen sollen	S+	s+
1.US	HS		192	Ü1	der Vater sollte nichts selber tun	S+	s+
2.US	HS		192	Ü1	der Vater ist nicht tapfer sondern dumm, soll Polizei rufen	S+	s+ l+
1.US	HS		219	Ü1	die Frau hätte helfen können	S+	s+
1.US	HS		208	Ü1	Pech, wenn so was passiert	Sch	p+
1.US	Stud		254	Ü1	typischer Lokalbericht, lese ich normalerweise nicht	I-,J-	i- j-
1.US	Stud		247	Ü1	Revolverblatt	J-	j-
2.US	Stud		247	Ü1	schlechte Berichterstattung	J-	j-
2.US	Stud		249	Ü1	Klischee!!!	J-	j-
1.US	Stud		250	Ü1	dumme und tendenziöse Berichterstattung, dient der Klischeefestigung	J-	j-

2.US	Stud		249	Ü1	Man kann sich auch anders helfen, Bericht transportiert schlechtes Vorbild	J-,H+	j- h+
2.US	Stud		249	Ü1	Mord und Totschlag - uninteressant	J-,I-	i- e- j-
1.US	Stud		251	Ü1	Alarmanlage einschalten!	L+	l+
1.US	Friseur		130	Ü1	ich würde helfen, wenn noch zu helfen ist	H+	h+

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetapher der Kategorie A (+)

1.US	HS		220	M1	dieser Bericht macht mir keine Angst	A-	a-
2.US	HS		211	M3	man muss sich nicht fürchten, das kommt nicht so oft vor	A-,P-	a- p-
1.US	Büro		19	K1	hoffe es kommt nicht zu uns	A+	a +
1.US	Büro		13	M3	habe selbst kleine Schwester, habe Angst	A+	a -
1.US	Büro		55	Ü1	finde ich schrecklich, macht mir auch Angst, kann jedem passieren	A+	a+
1.US	Büro		28	Ü3	macht Angst	A+	a +
1.US	Büro		29	Ü3	man kann sich nirgendwo mehr sicher fühlen	A+	a +
1.US	Büro		37	Ü3	vor solchen Situationen habe ich extrem Angst	A+	a+
1.US	Friseur		128	K3	solche Sachen machen mir irgendwie Angst	A+	a+
2.US	HS	KG	241	E1	eigentlich urgruselig	A+	a+
1.US	HS		246	E1	Natascha hat richtig gehandelt, habe Angst, dass mir das auch passiert	A+	e+ a+
2.US	HS	KG	246	E1	macht mir Angst	A+	a+
1.US	HS		220	M3	dieser Bericht macht mir Angst, weil mein Bruder auch in den Hort geht	A+	a+
1.US	HS		222	M3	dieser Artikel macht mir wirklich Angst	A+	a+
1.US	HS		239	M3	macht mir Angst	A+	a+
2.US	HS	KG	239	M3	fürchte mich vor so etwas	A+	a+
2.US	HS	KG	241	M3	macht mir Angst	A+	a+
1.US	HS		221	N1	dieser Bericht macht mir Angst	A+	a+
1.US	HS		223	N1	dieser Bericht macht mir große Angst	A+	a+
1.US	HS		191	Ü1	macht mir Angst und macht mich zornig	A+	a+
1.US	HS		213	Ü1	das ist nicht normal, würde vor Angst sterben	A+	a+
2.US	HS	KG	235	Ü1	Überfälle machen mir Angst, das mag ich nicht	A+	a+ e-
1.US	HS		246	Ü1	macht mir Angst, kann jedem passieren	A+	a+ p+
1.US	Stud		254	M3	hätte Angst	A+	a+
2.US	HS	KG	237	M3	schrecklicher Mord, macht Angst	A+,E-	a+ e-
2.US	Büro		37	M3	macht Angst - ist das sinnvoll?	A+,J-	a+ j-
2.US	Büro		44	M3	Bericht macht Angst, das ist schlecht	A+,J-	a+ j-
2.US	Büro		49	M3	macht Angst, deshalb wird es geschrieben	A+,J-	a+ j-
2.US	Friseur		151	M3	man kann Angst kriegen, oder man ist froh, dass man nicht betroffen ist - sehr emotional	A+,J-	a+ j-
2.US	HS		183	M3	schrecklich und gefährlich, vielleicht werden Kinder dann nicht mehr rausgelassen	A+,J-	e-
2.US	HS		224	M3	Bericht macht vielen Angst, mir nicht	A+,J-	a+ j-
2.US	HS		230	M3	Bericht macht Eltern Angst	A+,J-	a+
2.US	HS		232	M3	Thema macht allen Angst, steht deshalb in der Zeitung	A+,J-	a+ j-
2.US	HS		226	Ü1	Zeitung will Angst machen	A+,j-	a+ j-

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetaphern der Kategorie E (-)

1.US	Büro	KG	83	E1	was denken sich die Menschen, wenn sie Leute wie Hunde einkerkern	E-	e-
2.US	Büro	KG	83	E1	Opfer, das so reagiert, macht misstrauisch	E-	e-

1.US	Büro	KG	91	E1	i hoss des weib	E-	e-
1.US	Büro	KG	86	K1	schade, dass es so etwas gibt	E-	e-
1.US	Büro		59	K2	wie kann man so dünn werden, ist nicht schön	E-	e-
2.US	Büro	KG	88	K3	wieso machen die so was, schrecklich	E-	e-
1.US	Büro		60	M1	ich finde keine Wörter mehr, schrecklich, aber es geschieht ihr recht!	E-	e-
1.US	Büro		66	M1	Kämpfe wegen Religion finde ich abartig, will den Islam nicht schlecht heißen, aber er ist radikal	E-	e-
1.US	Büro		82	M1	was fällt den Schülern da ein, nur wegen des Korans	E-	e-
1.US	Büro	KG	83	M1	total unbegründeter Totschlag	E-	e-
1.US	Büro	KG	86	M1	schlimm, dass es schon so weit gekommen ist, nur wegen einem Buch, und das sind Kinder	E-	e-
1.US	Büro		169	M1	entsetzlich, dass Schüler zu so etwas in der Lage sind, sollten froh sein, in die Schule gehen zu dürfen	E-	e-
1.US	Büro		19	M2	ein Wahnsinn	E-	e -
1.US	Büro		78	M2	wie kann eine Mutter so etwas verlangen?	E-	e-
1.US	Büro	KG	86	M2	dass der Junge auf so was auch noch eingeht	E-	e-
1.US	Büro		156	M2	finde beide Taten nicht in Ordnung	E-	e-
1.US	Büro		169	M2	entsetzlicher Artikel, ich könnte meiner Mutter nie so weh tun	E-	e-
1.US	Büro		170	M2	arg, dass der Sohn das fertig gebracht hat, könnte ich nicht!	E-	e-
1.US	Büro		74	M3	Frechheit: nach 2 Jahren entlassen!	E-	e-
1.US	Büro	KG	83	M3	wie kann man sich an kleinen Kindern vergreifen	E-	e-
1.US	Büro	KG	92	M3	der Mann ist krank	E-	e-
2.US	Büro	KG	94	M3	völlig krank so was	E-	e-
1.US	Büro	KG	96	M3	was sind das für Eltern?	E-	e-
1.US	Büro		19	MI1	echt ein Wahnsinn	E-	e -
1.US	Büro		81	MI1	der Frau gehört das Zeug eingeflößt	E-	e-
1.US	Büro		82	MI1	was ist das für eine Mutter? mit ihr gehört das Gleiche gemacht	E-	e-
2.US	Büro	KG	90	MI1	was es alles gibt	E-	e-
1.US	Büro	KG	94	MI1	wozu braucht sie ein Kind, wenn sie es eh umbringt	E-	e-
2.US	Büro	KG	95	MI1	was ist das für eine Mutter?	E-	e-
1.US	Büro		169	MI1	wie kann man seinem Kind so etwas antun?	E-	e-
1.US	Büro		170	MI1	wie kann die Mutter so etwas machen, das Kind vertraut ihr doch!	E-	e-
1.US	Büro		172	MI1	solche Berichte schockieren mich immer wieder, werde ich nie verstehen können, was die Mutter mit ihrem Kind da macht	E-	e-
1.US	Büro		58	MI2	die Mutter muss verrückt sein	E-	e-
1.US	Büro		60	MI2	diese Frau muss man umbringen	E-	e-
1.US	Büro	KG	86	MI2	dass eine Mutter zu so etwas im Stande ist	E-	e-
1.US	Büro	KG	96	MI2	schrecklich und furchtbar	E-	e- m+
1.US	Büro		169	MI2	was geht in dieser Mutter vor?	E-	e-
1.US	Büro	KG	86	MI3	schlimm, dass es so zugeht	E-	e-
2.US	Büro		37	Ü1	schlechtes Vorbild, oder übertrieben	E-	g- e-
1.US	Büro		65	Ü2	eine Frechheit eine alte Frau so zuzurichten	E-	e-
1.US	Büro		66	Ü2	schon fast erbärmlich, feige Aktion	E-	e-
1.US	Büro		71	Ü2	das ist unterstes Niveau	E-	e-
1.US	Büro		82	Ü2	was soll denn das, auf wehrlose Menschen einschlagen, wo sind wir denn?	E-	e-
1.US	Büro	KG	90	Ü2	heute gibt es gegenüber älteren Leuten keinen	E-	e-

					Respekt mehr		
1.US	Büro		169	Ü2	finde ich traurig, dass Täter sich an wehrlosen Opfern vergreifen	E-	e- m+
1.US	Büro	KG	83	Ü3	sollte dem Brutalo-Duo das Geld geben	E-	l+
1.US	Büro		169	Ü3	dass die Täter gleich so brutal werden , ist echt schlimm	E-	e-
1.US	Friseur		127	D1	finde ich nicht ok	E-	e-
1.US	Friseur		131	D1	jeder sollte gleich behandelt werden	E-	w+
1.US	Friseur		150	E1	finde solche Leute unnormal, ich verabscheue sie	E-	e-
1.US	Friseur		128	E2	Gestörte Leute gibt es!	E-	e-
1.US	Friseur		103	M1	schrecklich, dass es solche gewalttätigen Menschen gibt; als Lehrerin hat sie richtig gehandelt	E-	e-
1.US	Friseur		123	M1	diese Vorgehensweise ist nicht notwendig	E-	e-
1.US	Friseur		127	M1	diese Kinder sind verhaltensgestört	E-	e-
1.US	Friseur		133	M1	typisch Ausländer!!!	E-	e-
1.US	Friseur		151	M1	die Moslems übertreiben es damit eindeutig!	E-	e-
1.US	Friseur		124	M2	arg, dass man Kinder in so etwas hinziehen muss	E-	m+ e-
1.US	Friseur		127	M2	keine Wort/krank	E-	e-
1.US	Friseur		128	M2	finde ich nicht in Ordnung, dass sie ihren Sohn in die Sache miteinbezogen hat	E-	e-
1.US	Friseur		134	M2	schlimm, dass ein Sohn dazu fähig ist, eine Mutter umzubringen, kann ich nicht verstehen	E-	e-
1.US	Friseur		150	M2	beide abnormal, Das ist KRANK!	E-	e-
1.US	Friseur		151	M2	EINFACH NUR KRANK!	E-	e-
1.US	Friseur		154	M2	warum wird der Sohn bestraft? - eigentlich unfair	E-	m+
1.US	Friseur		123	M3	das ist wirklich sehr schlimm	E-	e-
1.US	Friseur		147	M3	dieser Bericht ist schrecklich	E-	e-
1.US	Friseur		127	MI1	Mutter ist verantwortungslos	E-	e-
1.US	Friseur		128	MI1	es gibt leider so kranke Leute, die ihren Kindern irgendetwas antun müssen	E-	e-
1.US	Friseur		134	MI1	finde es schlimm, wenn man Kd. Bekommt u. ihnen so was antut; abtreiben, wenn man sie nicht will; schlimm, wenn sie leiden, weil Elt. Krank	E-	e-
1.US	Friseur		148	MI1	der Mutter würde ich auch was einflößen, solchen Leuten gehört das Kinderkriegen verboten	E-	e-
1.US	Friseur		150	MI1	finde es schrecklich, dass eine Mutter ihrem Fleisch und Blut so was antun kann!	E-	e-
1.US	Friseur		151	MI1	wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist	E-	e-
1.US	Friseur		123	MI2	das ist keine Mutter	E-	e-
1.US	Friseur		127	MI2	soll keine Kinder zur Welt bringen	E-	e- l+
1.US	Friseur		128	MI2	schrecklich	E-	m+
1.US	Friseur		124	MI3	was da abgeht, finde ich nicht richtig	E-	e-
1.US	Friseur		128	MI3	Dummheiten! solche Sachen sind einfach unverständlich für mich!	E-	e-
1.US	Friseur		151	MI3	in Gefängnissen möchte ich lieber nicht wissen, was los ist	E-	e-
1.US	Friseur		128	N2	schrecklich, wie es in vielen Ländern zugeht	E-	e-
1.US	Friseur		128	U1	mag Waffen absolut nicht	E-	e-
1.US	Friseur		119	Ü2	Das kann man einer alten Frau nicht antun, die sind irre	E-	e- m+
1.US	Friseur		133	Ü2	Frechheit immer älteren Leuten weh zu tun	E-	e-
1.US	Friseur		136	Ü2	alten Menschen u. Kindern so etwas anzutun,	E-	e-

				ist schlimm			
1.US	Friseur	137	Ü2	ich frage mich, was man sich dabei denkt, eine alte Frau zu überfallen	E-	e-	
1.US	Friseur	150	Ü2	auf ältere Damen darf man nicht einschlagen!	E-	e-	
1.US	Friseur	151	Ü2	man sollte auf eine ältere Dame nicht einschlagen	E-	e-	
1.US	Friseur	128	Ü3	verstehe nicht, wer so etwas macht	E-	e-	
1.US	Friseur	150	Ü3	es ist sehr schlimm jemanden mit einer Eisenstange zu schlagen!	E-	e-	
1.US	HS		175	D1	in der Türkei wären Österreicher auch Ausländer, denen würde das auch nicht gefallen	E-	e-
1.US	HS		186	D1	jeder Mensch ist gleich	E-	w+
1.US	HS		187	D1	alle sollen rein dürfen	E-	e+
1.US	HS		203	D1	gemein, wenn man Ausländer so behandelt	E-	e-
1.US	HS		205	D1	egal, ob Türke oder Serbe, alle sind gleich	E-	w+
1.US	HS		208	D1	nur weil jemand Ausländer ist, das ist kein Grund	E-	e-
1.US	HS		211	D1	das ist wirklich doof	E-	e-
1.US	HS		213	D1	ich kann nichts mehr dazu sagen	E-	e-
1.US	HS		219	D1	es wäre ja nichts passiert, wenn sie rein dürften	E-	e-
1.US	HS		225	D1	jeder ist ein Mensch, so etwas ist dumm	E-	e-
1.US	HS		232	D1	unfair	E-	e-
1.US	HS		239	D1	macht mich zornig, weil ich eine Türkin bin	E-	e-
1.US	HS		244	D1	sehr gemein	E-	e-
1.US	HS		215	E1	schrecklich	E-	m+
1.US	HS		241	E1	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		215	K1	unglaublich..	E-	e-
1.US	HS		202	K2	das ist nur blöd	E-	e-
1.US	HS		211	K2	das muss nicht sein	E-	e-
1.US	HS		232	K2	es ist schrecklich, wenn jemand magersüchtig ist	E-	e- m+
1.US	HS		240	K2	schrecklich	E-	e-
1.US	HS		246	K2	die Mitschüler waren gemein	E-	e-
1.US	HS		213	M3	unglaublich	E-	e-
1.US	HS		215	M3	traurig und dumm, keine Polizei?	E-	e-
1.US	HS		226	M3	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		232	M3	urarg	E-	e-
1.US	HS		237	M3	schrecklich	E-	e-
2.US	HS	KG	238	M3	gemein	E-	e-
1.US	HS		242	M3	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		244	M3	sehr schrecklich	E-	e-
1.US	HS		177	MI1	Die Mutter ist krank	E-	e-
1.US	HS		182	MI1	dumme schlechte Mutter !!	E-	e-
1.US	HS		184	MI1	die Frau war krank, weil sie so einen Blödsinn macht	E-	e-
1.US	HS		190	MI1	UNMENSCHLICH!	E-	e-
1.US	HS		191	MI1	wie kann eine Mutter ihre Tochter töten?	E-	e-
1.US	HS		208	MI1	eine echte Mutter würde das ihrem Kind nicht antun	E-	e-
1.US	HS		211	MI1	diese Mutter hat wirklich keine Gefühle	E-	e-
1.US	HS		213	MI1	nicht auszuhalten	E-	e-
1.US	HS		215	MI1	Deutsche eben, furchtbar	E-	e-
1.US	HS		223	MI1	dieser Bericht entsetzt mich	E-	e-
1.US	HS		225	MI1	die Mutter ist psychisch krank. Wie kann man so etwas machen?	E-	e-
1.US	HS		226	MI1	schreckliche Geschichte	E-	e-

1.US	HS		232	MI1	entsetzlich	E-	e-
1.US	HS		236	MI1	schrecklich	E-	e-
2.US	HS	KG	237	MI1	wie kann eine Mutter das tun	E-	e-
1.US	HS		246	MI1	solche Mütter sind dumm	E-	e-
2.US	HS	KG	246	MI1	böse Mutter	E-	e-
1.US	HS		186	U1	Täter ist geistig gestört	E-	e-
1.US	HS		223	U1	der Bericht ist spannend, aber entsetzt mich	E-	j+ e-
1.US	HS		237	U1	brutal	E-	e-
2.US	HS		179	Ü1	falsches Vorbild	E-	e-
1.US	HS		226	Ü1	das ist schrecklich	E-	e-
1.US	HS		232	Ü1	nichts Besonderes, aber schrecklich	E-	eo m+
1.US	Büro		9	D1	Scheiß-Nazis	E -	e +
1.US	Büro		17	D1	das ist gemein	E -	m -
1.US	Büro		31	D1	ist eh richtig, weil Ausländer immer blöd reden, hasse sie, gehören alle weg	E -	e -
1.US	Büro		36	D1	finde das Reden der Österreicher nicht in Ordnung	E -	e-
1.US	Büro		37	D1	gemein, keiner soll benachteiligt werden	E -	e-
1.US	Büro		49	D2	Das ist nicht gut	E -	e-
1.US	Büro		7	E1	ich hasse Kampusch	E -	e -
1.US	Büro		31	E1	ich hasse die Frau, sie will nur Geld, richtig, dass sie im Internet verarscht wird	E -	e -
1.US	Büro		42	E1	hasse sie, stimmt nichts, bekommt viel Geld, wann tut sie was für andere?	E -	e-
1.US	Büro		43	E1	ich hasse diese Person, glaubt sie ist so toll, kann sie nicht leiden, die Behinderte, glaubt sie ist so toll	E -	e-
1.US	Büro		55	E1	sie muss nicht gleich ein Popstar werden	E -	e-
1.US	Büro		13	E2	warum fahren viele in so ein Krisengebiet	E -	s -
1.US	Büro		24	E2	Wieder die Scheiß-Religion	E -	e -
1.US	Büro		41	E2	ist psychisch gestört	E -	e-
1.US	Büro		31	K2	diese Jugendlichen sind verrückt	E -	e -
1.US	Büro		43	K2	san de alle deppert	E -	e-
1.US	Büro		22	K3	schrecklich	E -	e -
1.US	Büro		27	M1	Religion ok, aber das ist zu viel!	E -	e -
1.US	Büro		29	M1	wieder Ausländer - sie sollen sich ANPASSEN	E -	e -
1.US	Büro		32	M1	Ausländer hasse ich, machen immer Schwierigkeiten	E -	e -
1.US	Büro		43	M1	SCHEISS AUSLÄNDER in seinem Land bekommt man die Todesstrafe, nur hier glauben sie, können sie machen, was sie wollen	E -	e-
1.US	Büro		21	M2	wie kann man so eine Mutter haben	E -	e -
1.US	Büro		22	M2	Wahnsinn	E -	e -
1.US	Büro		29	M2	Sohn ist geistig abnormal, gehören beide weg, sind eine Gefährdung	E -	l -
1.US	Büro		36	M2	verantwortungslose Mutter	E -	e-
1.US	Büro		37	M2	so eine Situation ist wirklich dumm, verantwortungslos	E -	e-
1.US	Büro		43	M2	geisteskrank	E -	e-
1.US	Büro		50	M2	finde ich schrecklich, dass sie verlangt, dass er hilft, und er macht mit, na ja	E -	e-
1.US	Büro		55	M2	sind beide gestört	E -	e-
1.US	Büro		7	M3	ich hasse Kindergewalt	E -	e -
1.US	Büro		13	M3	mir sollte der Mörder nicht begegnen	E -	e -
1.US	Büro		17	M3	würde so eine Missgeburt töten, perverses Schwein	E -	e -
1.US	Büro		29	M3	Mann ist ein Dreckschwein, Kinder sind die neue Generation	E -	e -

1.US	Büro		38	M3	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		51	M3	der Täter soll im Gefängnis verrotten	E -	e-
1.US	Büro		5	MI1	wieso hat eigene Mutter das gemacht, verstehe so etwas nicht	E -	e -
1.US	Büro		7	MI1	wie kann man als Mutter so grausam sein	E -	e -
1.US	Büro		17	MI1	deppert die Frau	E -	e -
1.US	Büro		38	MI1	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		50	MI1	die Mutter gehört gequält	E -	e-
1.US	Büro		55	MI1	ich mag keine Leute, die Kinder nicht mögen	E -	e-
1.US	Büro		22	MI2	arg	E -	e -
1.US	Büro		27	MI2	So eine späte Aufklärung!	E -	e -
1.US	Büro		28	MI2	Mutter ist herzlos	E -	e -
1.US	Büro		37	MI2	Wie kann die Mutter zu so was fähig sein? VERANTWORTUNGSLOS	E -	e-
1.US	Büro		43	MI2	nicht zu fassen	E -	e-
1.US	Büro		51	MI2	verrückte Mutter soll bestraft werden	E -	e-
1.US	Büro		55	MI2	finde keine Wörter dafür	E -	e-
1.US	Büro		37	MI3	schämen, das ist eine Quälerei	E -	e-
1.US	Büro		37	U1	Situation ist auch schrecklich	E -	m+
1.US	Büro		43	U1	saudumm, spielt mit 16 mit so einen Schmarren	E -	e-
1.US	Büro		17	Ü1	ich würde den Täter niederschlagen	E -	l +
1.US	Büro		29	Ü1	Verbrecher sind in Österreich zu 85% Ausländer, das zeigt der Bericht	E -	e -
1.US	Büro		37	Ü1	bin sehr entsetzt, das ist gefährlich	E -	e-
1.US	Büro		48	Ü1	Es muss nicht gewalttätig sein	E -	e-
1.US	Büro		38	U2	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		37	Ü2	respektlos, das ist schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		43	Ü2	unglaublich	E -	e-
1.US	Büro		54	Ü2	echt krank eine alte Frau zuschlagen	E -	e-
1.US	Büro		38	U3	schrecklich	E -	e-
1.US	Büro		42	U3	dramatisch	E -	e-
1.US	Büro		17	Ü3	die Räuber sind deppert	E -	e -
1.US	Büro		32	Ü3	sicher nicht angenehm, soll Geld hergeben, selbst schuld	E -	s -
1.US	Büro		22	E1	arg, wenn man eingesperrt ist, Mutter ist verwickelt	E -; L+	e -
1.US	Büro		44	E1	das ist eh nie passiert, FAKE, es geht ihr jetzt so gut, bekommt 4000€ pro Sendeminute und Wohnung in der Stadt	E -;M-	e- m-
1.US	Büro		28	Ü2	ein Wahnsinn, herzlos und respektlos	E -;M+	e -
1.US	Büro		9	M3	armes Bubi	E -;S+	e -
1.US	Büro		55	D1	nicht gerecht, verstehe nicht, was sie gegen Türken haben	E -;W -	w-
2.US	HS		225	M3	Bericht macht zornig, soll sachlich sein	e-,J-	e- j-
2.US	HS		213	MI1	Bericht macht Ärger, ist schlecht	E-,J-	e- j-
2.US	Büro		29	M3	Bericht macht mich zornig - muss man mit Abstand lesen	E-,L+	e-g+
2.US	Friseur		134	M3	man wird auf alle zornig, eigentlich kann niemand was dafür, das passiert, aber es ist schlimm	E-,S- ,P+	p+ e-
2.US	HS	KG	236	MI1	schreckliche Mutter	E-,S+	e- s+
2.US	Büro	KG	86	E1	ihr Verhalten macht misstrauisch, sie sagt nicht alles, da reimt man es sich halt zusammen	E-,W-	e-
2.US	Friseur		151	MI1	man ärgert sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei	E-,W-	j- e-
1.US	Büro		81	D1	ausländische Gruppen randalieren mehr, tja; schon die Kriege tragen sie bei uns aus	E-;	e-

1.US	Büro		66	M2	beängstigend, zu was Mütter ihre Söhne treiben	E-;A+	e-
1.US	Friseur		134	MI3	wie krank muss man sein, um auf so was zu kommen?? Er hätte von außen Hilfe holen können?!	E-;H+	e- l+
1.US	Stud		250	Ü2	bin generell entsetzt bei roher Gewalt, Bericht ist manipulativ, Eindruck, dass ständig eingebrochen wird	E-;J-	e- j-
1.US	Stud		250	M1	entsetzlich, gut, dass Bericht auch soziale und politische Hintergründe bringt	E-;J+	e- j+
1.US	Stud		247	MI1	sachlicher Bericht über eine wirklich schreckliche Begebenheit	E-;J+	j+ w+ m+
1.US	Büro		81	M3	Eltern sollen den Täter foltern	E-;L-	e-
1.US	Büro	KG	90	M2	die Mutter gehört festgenommen	E-;L+	e- l+
1.US	Büro		63	MI2	die Mutter gehört eingesperrt	E-;L+	e- l+
1.US	Büro		81	M1	kein Verständnis für die Schüler - Haft! Schlimm für die Lehrerin	E-;M+	e- m+
1.US	Büro	KG	94	Ü2	finde ich schrecklich, auf alte, hilflose Menschen loszugehen	E-;M+	e- m+
1.US	Büro	KG	92	MI2	wird in nächster Zeit öfter passieren, Eltern schämen sich für ihre Kinder u. sie stören sie	E-;P+	e- w-
1.US	Büro		170	M3	arg, dass so etwas überhaupt passieren kann; der Bub kann nicht richtig handeln	E-;S-	e-
1.US	Büro		71	M1	typisch Islam, Lehrerin ist selbst schuld, sollte wissen, dass islam. Frauen nichts wert sind, Türkei darf nicht zur EU	E-;T	e-t
1.US	Büro		81	MI2	Akademikerin? naja, sie gehört auch eingesperrt wie die Kinder	E-;T;L+	t l+

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetaphern der Kategorie E (o)

1.US	Büro		55	D1	alle Menschen sind gleich	E o	eo
1.US	Büro		55	E2	keine Ahnung	E o	e-
1.US	Büro		7	K1	früher starben die Leute auch wegen Krankheiten	E o	e o
1.US	Büro		37	K1	finde ich nicht tragisch	E o	m-
1.US	Büro		37	K2	Mädchen sollen sich nehmen wie sie sind	E o	eo
1.US	Büro		17	M1	wie im Kindergarten	E o	e o
1.US	Büro		36	M1	muss ein Ende haben	E o	e-
1.US	Büro		42	M1	schreckliches Thema, aber in einem anderen Land	E o	m+ eo
1.US	Büro		24	MI3	Wären sie brav gewesen, die zukünftigen Asozialen	E o	s -
1.US	Büro		35	U1	unnötige Sache	E o	e-
1.US	Büro		9	Ü1	ist alltäglich	E o	e o
1.US	Büro		49	U2	Ein Unfall, kann man nicht mehr rückgängig machen	E o	sch+
1.US	Büro		9	Ü2	nicht besonders ausgefallen	E o	e o
1.US	Büro		15	Ü2	Leute, die einbrechen, denen ist fad	E o	s -
1.US	Büro		35	Ü2	schlechte Situation	E o	l+
1.US	Büro		42	Ü2	leider nichts Neues	E o	eo
1.US	Büro		9	Ü3	alltäglich	E o	e o
1.US	Büro		13	Ü3	leider normal	E o	e o
1.US	Büro		7	M1	so ist das mit Ausländern	E o; S+	E o
1.US	Büro		39	E1	alles nur Blödsinn, Geld wegen so einer Story	E o;G -	eo go
1.US	Büro		17	M2	beide sind dumm, sie soll vom Fenster raus springen	E o;L+	l +
1.US	Büro		13	K2	normale Diät tut es auch	Eo	e o
1.US	Büro		13	M1	wegen so etwas sollte man nicht auszucken	Eo	e -

1.US	Büro		58	MI3	kann ich mir nicht vorstellen	Eo	eo
1.US	HS		222	K2	das wäre nie passiert, wenn die Mädchen sie nicht verspottet hätten	Eo	e- m+
1.US	HS		222	MI1	die Mutter ist nicht normal	Eo	e-
1.US	Stud		250	M3	hier gibt es kein richtiges oder falsches Handeln	Eo	eo
1.US	Büro		57	K3	Schicksal	Eo;Sch	sch

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetaphern der Kategorie E (+)

1.US	Büro		7	D1	sollte eh so sein	E+	e +
1.US	Büro		19	D1	super	E+	e +
1.US	Büro		22	D1	passt	E+	e +
1.US	Büro		27	D1	In den meisten Fällen gerechtfertigt	E+	e +
1.US	Büro		43	D1	PASST EH	E+	eo
1.US	Büro		44	D1	nicht alle Ausländer sind behindert	E+	e+
1.US	Büro		71	D1	ich hätte die Türken auch nicht reingelassen	E+	e+
1.US	Büro		82	D1	recht so, Ausländer haben schon vielmehr Rechte als wir, die sollen sich aus unserem Land schleichen!!	E+	e+
1.US	Büro	KG	90	D1	in Wien muss man schon froh sein, wenn man ein deutsches Wort hört, es ist gut, dass in manche Lokale keine Ausländer dürfen, sie provozieren	E+	e+
1.US	Büro	KG	92	D1	sie sollen türkische Diskos aufmachen und dort fortgehen, nur wenn sie mit Österreichern gemeinsam kommen, sollen sie reindürfen	E+	e+
1.US	Büro	KG	95	D1	wahrscheinlich haben die Türken provoziert	E+	e+
1.US	Büro		170	D1	die Türken sind selber schuld, haben sich selbst in Verruf gebracht	E+	e+
1.US	Büro		13	E1	finde Flucht gut, weiß nicht, ob ich das geschafft hätte	E+	e +
2.US	Büro		28	E1	sie will nicht alles sagen, das wird ihr schlecht angerechnet	E+	e+ m+
1.US	Büro		49	E1	gut, dass sie geflohen ist	E+	e+
1.US	Büro		49	E2	ich hätte Panik bekommen	E+	e+
1.US	Büro	KG	83	E2	Leute haben einen Orden für "Tapferkeit" verdient	E+	e+
1.US	Büro	KG	96	M1	es war nicht notwendig den Koran zu beleidigen	E+	e+
1.US	Büro		9	M2	urgeil	E+	e +
1.US	Büro		38	M2	alles bestens	E+	e+
1.US	Büro		57	M2	der Sohn wollte helfen	E+	e+
1.US	Büro		49	M3	sehr schlimm	E+	e+
1.US	Büro		26	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	E+	e +
1.US	Büro		81	Ü1	richtig gehandelt, hätte auch schlechter ausgehen können	E+	e+
1.US	Büro	KG	86	Ü1	hat Glück gehabt, dass nicht mehr passiert ist	E+	e+
1.US	Büro	KG	88	Ü1	ich hätte auch so gehandelt; meine Familie ist mir das Wichtigste auf der Welt	E+	e+
1.US	Büro		170	Ü1	richtig gehandelt, er wollte die Familie schützen	E+	e+
1.US	Büro		20	U2	ziemlich cool, 20 Meter!	E+	e +
1.US	Büro		20	Ü3	super	E+	e +
1.US	Friseur		124	D1	finde ich richtig, wir Ö. dürfen auch nicht überall hinein, u. wenn dann wirst erschossen	E+	e+
1.US	Friseur		134	D1	es ist wahr, dass Ausländer teils nicht reingelassen werden, sie fallen auch teils unangenehm auf, wenn das nicht ist, würde ich auf sie aufpassen	E+	e+

2.US	Friseur		124	E1	sie wirkt nicht wie ein Opfer, ist zu selbstbewusst, da fällt es schwer alles zu glauben, man ist verwundert	E+	g-
1.US	Friseur		150	E2	es ist richtig, dass sie um Hilfe fleht	E+	e+
1.US	Friseur		134	Ü1	finde die Handlung vom Vater gut; hatte Angst um seine Familie, Kinder	E+	e+
1.US	Friseur		150	Ü1	ich finde der Familienvater war mutig	E+	e+
1.US	HS		174	D1	gebe den Besitzern recht, es ist besser Türken nicht ins Lokal zu lassen, sie stiften Streit	E+	e+
1.US	HS		182	D1	habe keine guten Erfahrungen mit Ausländern, stimme zu	E+	e+
1.US	HS		215	D1	bin gegen Ausländer, finde es gut	E+	e+
1.US	HS		203	E1	Natascha hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		209	E1	Natascha hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		222	E1	sie hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		238	E1	Natascha hatte doch noch Glück und konnte entkommen	E+	e+
2.US	HS	KG	238	E1	bin froh, dass sie entkommen konnte	E+	e+
1.US	HS		236	M3	hat mich beeindruckt	E+	e+
1.US	HS		205	Ü1	Vater hat richtig gehandelt	E+	e+
1.US	HS		210	Ü1	der Vater hat sich gut für die Familie eingesetzt	E+	e+

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetapher der Kategorie G (-/+)

1.US	Büro		58	E1	glaube ich nicht	G-	g-
1.US	Büro		71	E1	da stimmt etwas nicht, glaube kein Wort	G-	g-
1.US	Büro		78	E1	ganze Geschichte ist nicht real, da stimmt was nicht	G-	g-
1.US	Büro		81	E1	Bei dem Fall stimmt es hinten und vorne nicht	G-	g- e-
1.US	Büro		82	E1	an der Geschichte ist etwas faul, warum ist sie nicht schon früher geflüchtet? Sie hat bestimmt die Möglichkeit gehabt	G-	s+
1.US	Büro	KG	94	E1	das ist alles gelogen	G-	g-
1.US	Friseur		102	E1	ich glaube, dass ihre Mutter damit etwas zu tun hatte	G-	g-
1.US	Friseur		115	E1	habe dazu 2 Meinungen; ganz glauben, tu ich es nicht	G-	g-
1.US	Friseur		124	E1	K. ist ein eigenes Thema, was sie erzählt ist sicher nicht wahr; alle spendeten, jetzt hat sie eine Show	G-	g-
1.US	Friseur		134	E1	so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war!????	G-	g-
1.US	Friseur		151	E1	sie hätte schon früher flüchten können, aber sie hatte schon eine emotionale Ebene zu ihm	G-	g-
1.US	Friseur		152	E1	am Anfang habe ich das alles sehr schlimm gefunden, aber umso mehr ich gelesen habe desto unglaubwürdiger ist das alles geworden - shoppen im Donauzentrum!	G-	g-
1.US	Friseur		151	Ü1	bin verwundert, dass die anderen nicht aufgewacht sind	G-	e-
1.US	HS		210	E1	Natascha hatte viel mehr Möglichkeiten, warum ist sie nicht früher geflohen	G-	g-
2.US	HS		234	M3	man darf nicht alles glauben	G-	g- j-
2.US	HS		234	M1	man darf nicht alles glauben	G-	g- j-
1.US	Büro		34	Ü1	ist nur zum Teil wahr	G -	g-
1.US	Büro		33	U3	unglaublich	G -	m-
1.US	Büro		34	Ü2	zum Teil erlogen, aber habe Mitleid mit der alten Dame	G -;M+	e- m+
1.US	Büro		78	K2	Model-TV-Shows haben nichts mit Bulimie zu	G-;J-	g-

					tun		
1.US	HS		224	U1	das ist glaubwürdig	G+	g+
1.US	Friseur		131	E1	unglaublich aber wahr, wer weiß, was da genau passiert ist	G+;E-	e-

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetapher der Kategorie H (-/+)

1.US	Friseur		133	M2	krankte Leute gibt es, aber manchmal kann man solchen nicht mehr helfen	H-	e- h-
1.US	Büro		37	D2	würde gerne helfen	H+	h+
2.US	Büro		13	K2	leider sehr häufig, was kann man vorher tun?wie kann man helfen?	H+	p+ h+
2.US	Büro		13	K2	wie es passiert, weiß man eh, was kann man tun?	H+	p+ h+
1.US	Büro		55	M3	man sollte anderen helfen	H+	h+
2.US	Büro		55	M3	man muss andere beobachten, nicht wegschauen, wenn was passiert, eingreifen	H+	h+ l+
1.US	Büro	KG	86	M3	ich würde Hilfe holen, wenn ich sehe, wie ein Kind entführt wird	H+	h+ l+
1.US	Büro	KG	95	Ü2	es wichtig den Bedrohten zu helfen	H+	h+
1.US	Büro	KG	88	Ü3	ich hätte geholfen, es ist eine Frechheit, was sich manche erlauben	H+	h+ e-
1.US	Büro		170	Ü3	ich würde Polizei und Rettung holen, aber mich eher nicht einmischen	H+	h+ a-
1.US	Friseur		133	E2	bei so was hören die anderen gerne weg, aber sie wären auch froh, wenn wer hilft	H+	m+ h+
1.US	Friseur		134	M1	finde es schlimm, dass keiner so normal war um Hilfe zu holen	H+	e-
1.US	Friseur		130	Ü1	ich würde helfen, wenn noch zu helfen ist	H+	h+
1.US	Friseur		131	Ü3	ich würde gerne helfen, aber als Zeuge hat man noch mehr Probleme	H+	h+ a+
2.US	HS		234	K2	sie sind Opfer, denen man helfen muss	H+	h+
2.US	Büro		29	M1	überforderte Frau - wo ist die Fürsorge?	H+,E-	h+ e-
2.US	Büro		28	K2	wie soll man reagieren - wird nicht geschrieben	H+,J-	i+ j-
2.US	Friseur		134	K2	Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe	H+,J-	j- m+
2.US	HS		191	K2	Bericht beantwortet nicht, wie man helfen soll	H+,J-	h+ j-
2.US	HS		222	K2	man muss lernen, wie man mit Problemen umgeht, das steht nicht in der Zeitung	H+,J-	h+ j-
2.US	HS		211	K2	man muss helfen und lernen, wie man das verhindert	H+,L+	h+
2.US	Büro		35	Ü1	Rambo soll kein Vorbild sein, besser Polizei rufen!	H+,L+,J-	h+ l+
2.US	Büro		37	K2	hier müssen alle zusammenhelfen - zuviele Mädchen sind betroffen, wird nicht beschrieben	H+,W-	h+ j-
2.US	Friseur		133	K2	die können sich nicht mehr selbst helfen, also was soll man tun	H+,W-	w- h+
2.US	HS		190	K2	was soll man dagegen tun, WIE hilft man? Nicht beantwortet	H+,W-	h+ w-

Komparative Analyse zu Fokussierungsmetapher der Kategorie I (-/o/+)

1.US	Büro		58	D2	nicht wirklich interessant	I-	i-
2.US	Büro		6	E1	hier wurde schon zuviel berichtet	I-	i-
2.US	Büro	KG	90	E1	ist schon bald uninteressant die Geschichte	I-	i-
2.US	Büro	KG	92	E1	geht mir schon auf die Nerven	I-	i-
1.US	Büro	KG	96	E1	uninteressant	I-	i-
1.US	Büro	KG	96	E2	uninteressant	I-	i-

1.US	Büro		59	K3	wer Schmerzen hat, muss zum Arzt	I-	I+
1.US	Büro	KG	96	MI3	uninteressant	I-	i-
2.US	Büro	KG	88	Ü1	passiert andauernd	I-	p- i-
2.US	Büro	KG	91	Ü1	passiert so oft	I-	i-
1.US	Büro		161	Ü1	hat mich nicht sehr angesprochen	I-	i+
2.US	Friseur		150	E1	lese diese Berichte nicht mehr, man muss Abstand halten davon	I-	i-
1.US	Friseur		124	M1	uninteressant, weil es in Nigeria ist	I-	i-
1.US	Friseur		124	N2	uninteressant	I-	i-
1.US	Friseur		124	Ü1	hat mich nicht wirklich interessiert, nur überflogen	I-	i-
2.US	Friseur		124	Ü1	finde ich nicht so interessant, wird ständig geschrieben	I-	i-
1.US	Friseur		127	Ü2	enttäuscht	I-	e-
1.US	Friseur		124	Ü3	hat mich nicht wirklich interessiert, nur überflogen	I-	i-
1.US	HS		185	D1	uninteressant, betrifft mich nicht	I-	i+ eo
1.US	HS		220	D1	dieser Bericht ist nicht sehr wichtig für mich	I-	i+
1.US	HS		223	D1	dieser Bericht ist nicht so interessant	I-	i-
1.US	HS		224	D1	langweilig	I-	i-
1.US	HS		232	D1	nicht so interessant	I-	i-
1.US	HS		235	D1	uninteressant	I-	i-
1.US	HS		237	D1	uninteressant	I-	i-
1.US	HS		240	D1	langweilig	I-	i-
1.US	HS		241	D1	sehr fad	I-	i-
1.US	HS		242	D1	langweilig	I-	i-
1.US	HS		237	MI1	mich interessiert das nicht	I-	i-
1.US	HS		239	MI1	uninteressant	I-	i-
1.US	HS		215	Ü1	sehr fad, nervt und macht zornig	I-	i- e-
1.US	HS		235	Ü1	uninteressant, ich mag solche Überfälle nicht	I-	i- a+
1.US	Stud		251	D1	ist umgekehrt genauso, nicht sehr spannend	I-	i-
1.US	Büro		21	D1	uninteressant	I -	e o
1.US	Büro		55	D2	uninteressant, was die machen	I -	j+ i-
1.US	Büro		22	E2	uninteressant	I -	i -
1.US	Büro		49	K2	ich verstehe die Mädchen und Frauen nicht	I -	e-
1.US	Büro		55	MI3	ist mir egal	I -	i-
1.US	Büro		32	U2	uninteressant	I -	i -
1.US	Büro		42	D2	unbekannt (Jemen)	I o	io
1.US	Büro		19	Ü1	weiß nicht	I o	i o
1.US	Büro		42	Ü1	harmlos, es geschieht Schrecklicheres	I o	a-
1.US	Büro		9	U2	langweilig	I o	i -
1.US	Büro		19	Ü2	ist alltäglich	I o	i o
1.US	Büro		15	Ü3	passiert dauernd, lese ich nicht mehr	I o	e o
1.US	Büro		19	Ü3	uninteressant	I o	i o
1.US	Büro		38	Ü3	zu viele solcher Berichte, eher uninteressant	I o	eo jo
1.US	Büro		21	Ü1	guter Bericht, sachlich, aber eher uninteressant	I o; J+	j +
1.US	Büro		21	Ü2	sachlich, irgendwie uninteressant	I o; J+	j +
2.US	Friseur		123	Ü1	schreiben das so oft, dass man glaubt, es passiert ununterbrochen	I-,J-	i+ j-
1.US	Büro		22	Ü2	gibt es jeden Tag, uninteressant	I-,E o	e o
1.US	Büro		157	Ü3	nicht wirklich verständlich, uninteressant	I-,J-	i- j-
1.US	Stud		254	Ü1	typischer Lokalbericht, lese ich normalerweise nicht	I-,J-	i- j-
1.US	Büro		13	E1	interessante Geschichte, manche sind neidisch	I+	i +
2.US	Büro		170	E1	auch soft news - liest man aus Interesse am	I+	i+ sch

					Schicksal eines anderen		
2.US	Büro		3	K2	wichtiges Thema	I+	g+
1.US	Büro		157	M2	interessant	I+	i+
2.US	Büro		13	M3	hier bleibt kein Leser verschont	I+	i+
2.US	Büro		21	M3	da bleibt niemand gelassen	I+	j+
2.US	Büro		60	M3	Einzelschicksal - macht aber alle betroffen	I+	s+ m+
1.US	Büro		38	U1	interessant	I+	i+
1.US	Büro		42	U1	trifft auf meine Altersgruppe, finde ich interessanter	I+	i+
1.US	Büro		20	Ü2	erinnert mich an Morde mit Pornostar	I+	i +
1.US	Friseur		124	U3	hat mich sehr angesprochen, weil kleine Kinder betroffen sind	I+	i+ m+
1.US	HS		226	D1	macht mich neugierig	I+	i+
1.US	HS		224	E1	spannend	I+	i+
1.US	HS		228	E1	interessant	I+	i+
1.US	HS		240	E1	spannend	I+	i+
1.US	HS		242	E1	spannend	I+	i+
2.US	HS		232	K2	wichtiges Thema	I+	i+
2.US	HS	KG	236	M3	finde ich interessant	I+	i+
2.US	HS	KG	242	M3	interessant zu lesen	I+	i+
1.US	HS		245	M3	interessant	I+	i+
2.US	HS	KG	245	M3	schade, dass kein Bild dabei ist	I+	i+ j-
1.US	HS		224	MI1	die Überschrift macht mich neugierig	I+	i+
1.US	HS		241	MI1	sehr interessant, was es in der Welt gibt	I+	i+ e+
2.US	HS	KG	241	MI1	finde ich interessant was es für Leute gibt	I+	i+
2.US	HS	KG	245	MI1	interessant	I+	i+
1.US	HS		226	U1	dieser Bericht ist wichtig	I+	i+
1.US	HS		240	U1	sehr interessant	I+	i+
1.US	HS		212	Ü1	interessant	I+	i+
1.US	HS		239	Ü1	sehr spannend und interessant	I+	i+
1.US	HS		241	Ü1	sehr interessant	I+	i+
1.US	HS		242	Ü1	sehr spannend	I+	i+
1.US	HS		244	Ü1	sehr spannend	I+	i+
1.US	Stud		250	D1	aufschlussreich, Ö ist ein rassistisches Land	I+	i+ e-
1.US	Stud		250	E2	wie geht es weiter?	I+	i+
2.US	Büro		22	Ü1	macht betroffen, weil viel davon berichtet wird - gut für Versicherungen	I+,J-	I+
2.US	HS		221	E1	es ist eine spannende Geschichte für Zeitungsleser, aber sie lebt jetzt nicht in Ruhe	I+,J-	i+ m+
2.US	HS		224	E1	eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen	I+,J-	i+ j-
2.US	HS		232	E1	Thema ist interessant, wird aber zuviel geschrieben	I+,J-	i+ j-
2.US	HS		226	M3	eine schreckliche Sache, interessiert viele Leser, deshalb steht es in der Zeitung	I+,J-	j- i+
2.US	HS		227	M3	großes Interesse, schlechtes Thema	I+,J-	i+ j-
2.US	HS		226	MI1	eine schreckliche Sache, interessiert viele Leser, deshalb steht es in der Zeitung	I+,J-	j- i+
2.US	HS		176	Ü1	ist interessant geschrieben, aber verurteilt Ausländer - emotionaler Bericht	I+,J-	i+ j-
2.US	HS		212	Ü1	Bericht ist interessant geschrieben, mit viel Spannung, kein guter Zeitungsbericht	I+,J-	j+ i+
2.US	Friseur		118	Ü1	kann jedem passieren, erzeugt Betroffenheit, wird deshalb oft geschrieben	I+,J-,P+	p+ i+ j-
2.US	HS	KG	235	E1	interessant und sehr spannend	I+,J+	i+ j+
2.US	HS	KG	241	Ü1	guter Bericht, interessant geschrieben	I+,J+	i+ j+

2.US	HS	KG	244	Ü1	spannende Geschichte	I+,J+	i+ j+
2.US	Büro	KG	96	Ü1	interessant	I+,S-	i+ e+
1.US	Büro		13	N2	interessant, aber schrecklich	I+; M+	m +
1.US	Büro		157	U1	interessant, wichtigste Info vorhanden	I+;J+	i+ j+
1.US	HS		235	U1	sehr interessant, man sollte auch mit Spielzeugpistolen aufpassen	I+;L+	i+ I+
1.US	HS		235	M3	sehr interessant, aber auch sehr traurig	I+;M+	i+ m+
1.US	Büro		66	U2	tragischer Unfall eben	lo	p+
1.US	Friseur		133	E1	dazu sage ich nichts, weil mir alles ziemlich egal ist	lo	lo

Komparative Analyse zu Kategorie J(-)

2.US	Büro		3	E1	Medienopfer	J-	j-
2.US	Büro		13	E1	erzeugt Neid	J-	j-
2.US	Büro		17	E1	vieles ist noch nicht geklärt	J-	j-
2.US	Büro		36	E1	Medien machen sie zum Star - das schafft ihr keine Freunde	J-	j-
2.US	Büro		39	E1	zuviel, zulange berichtet darüber	J-	j-
2.US	Büro		43	E1	wird von den Medien zum Star gemacht - das ist falsch	J-	j-
2.US	Büro		44	E1	finde diese Berichterstattung krank	J-	j-
2.US	Büro		55	E1	Medien machen sie zum Star	J-	j-
2.US	Büro		58	E1	vieles journalistisch aufgeblasen	J-	j-
2.US	Büro		71	E1	zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht misstrauisch	J-	j- g-
2.US	Büro	KG	83	E1	Berichte verzerren die Wirklichkeit	J-	j-
2.US	Büro	KG	96	E1	von Medien aufgeblasen	J-	j-
2.US	Büro		24	E2	Bericht ärgert, so wird niemals Frieden sein	J-	j-
2.US	Büro		41	E2	habe beim 1. Mal nicht verstanden - peinlich	J-	j-
2.US	Büro		53	K2	da gibt es andere Probleme, die muss man beschreiben	J-	j-
2.US	Büro	KG	83	K2	Leute nehmen vieles falsch wahr	J-	j-
1.US	Büro		157	M1	Info über das Schulsystem ist unnötig	J-	j-
2.US	Büro		66	M2	keine wichtige Information	J-	j-
2.US	Büro		9	M3	macht Leuten mit Kindern Angst	J-	j-
2.US	Büro		17	M3	Bericht macht irrsinnig zornig und vielen auch Angst	J-	j-
2.US	Büro		28	M3	Eltern werden verunsichert	J-	j-
2.US	Büro		38	M3	passiert nicht so oft, sollte nicht soviel Angst machen, sondern nur warnen	J-	j- I+
2.US	Büro		57	M3	Bericht macht betroffen	J-	m+
2.US	Büro	KG	83	M3	Leser begeilen sich an Verlust der Eltern	J-	j-
2.US	Büro		5	MI1	Frau wird in schlechtem Licht beschrieben	J-	j-
2.US	Büro		6	MI1	unverständlich, weil unvollständig	J-	j-
2.US	Büro		17	MI1	Bericht beschuldigt nur die Frau, macht zornig, aber wozu?	J-	j-
2.US	Büro		21	Mi1	viel zu kurz und deshalb so wie es ist - überflüssiger Bericht	J-	j-
1.US	Büro		157	MI1	zuwenig Info	J-	j-
2.US	Büro		169	MI1	Bericht über die Straftaten von Kranken finde ich überflüssig	J-	j-
2.US	Büro		172	MI1	ist für Außenstehende unverständlich, schreibt man nur zum Verurteilen	J-	j-
2.US	Büro		58	MI2	frauenfeindlich	J-	j-
2.US	Büro		4	Ü1	diskriminiert Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		5	Ü1	Actionbericht	J-	j-

2.US	Büro		7	Ü1	zu sehr dramatisiert	J-	j-
2.US	Büro		9	Ü1	wertender Bericht	J-	j-
2.US	Büro		13	Ü1	Abstammung wird betont	J-	j-
2.US	Büro		15	Ü1	war der Journalist dabei?	J-	j-
2.US	Büro		17	Ü1	Bericht macht Lust auf Action	J-	j-
2.US	Büro		18	Ü1	hier ist ein bisserl dazu gedichtet	J-	j-
2.US	Büro		19	Ü1	Bericht diskriminiert Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		20	Ü1	diskriminiert wieder einmal Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		21	Ü1	emotionaler Bericht, viel Action	J-	j-
2.US	Büro		26	Ü1	was bringt der Bericht?	J-	j-
2.US	Büro		28	Ü1	Actionbericht	J-	j-
2.US	Büro		29	Ü1	Bericht ist ausländerfeindlich	J-	j-
2.US	Büro		33	Ü1	schreiben oft davon, wollen Gefahr durch Ausländer betonen	J-	j-
2.US	Büro		34	Ü1	übertrieben, man muss den Augenzeugen glauben, Journalist war nicht dabei	J-	j-
2.US	Büro		38	Ü1	war der Journalist eigentlich dabei?	J-	j-
2.US	Büro		40	Ü1	eigentlich ist die Zahl der Einbrüche zurückgegangen - glaubt man hier nicht	J-	j-
2.US	Büro		42	Ü1	Bericht übertreibt	J-	j-
2.US	Büro		48	Ü1	schlechtes Vorbild, übertriebener Bericht	J-	j-
2.US	Büro		51	Ü1	betont die Abstammung des Täters	J-	j-
2.US	Büro		54	Ü1	filmreif	J-	j-
2.US	Büro		55	Ü1	Bericht verunsichert und beschmutzt Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		65	Ü1	actionreicher Bericht, verurteilt Ausländer	J-	j-
2.US	Büro		66	Ü1	darüber wird zuviel berichtet	J-	j-
2.US	Büro		71	Ü1	Bericht stellt Ausländer in schlechtes Licht	J-	j-
2.US	Büro	KG	83	Ü1	war der J. dabei? Er schreibt so.	J-	j-
2.US	Büro	KG	90	Ü1	durch diesen Bericht wird eine Rauferei besser dargestellt als ein Polizeinotruf	J-	j-
2.US	Büro		160	Ü1	Polizeinotruf ist immer noch besser; Bericht vermittelt einen falschen Eindruck	J-	j- l+
2.US	Büro		161	Ü1	schlechter Bericht	J-	j-
2.US	Büro		169	Ü1	war über die Polizeistatistik verwundert, dachte, dass es viel mehr Einbrüche gibt, man muss viel mehr die Zahlen kontrollieren, ist aber schwierig	J-	j-
2.US	Büro		170	Ü1	Bericht ist zu spannend	J-	j-
2.US	Büro		171	Ü1	Bericht versucht Angst zu machen	J-	j-
2.US	Büro		172	Ü1	wird öfter berichtet als es passiert	J-	j-
1.US	Büro		157	U2	zu wenig Info, blödes Ende	J-	j-
1.US	Büro		157	Ü2	unnötige Info vorhanden, sonst verständlich	J-	j-
2.US	Büro		157	Ü2	emotionaler Bericht, unnötige Action	J-	j-
1.US	Büro		157	U3	emotional wie eine Erzählung	J-	j-
1.US	Büro		168	U3	Zeitungen sollten gründlicher recherchieren, diese Familie wohnt in Marchegg	J-	j-
2.US	Friseur		118	E1	viele verstehen sie nicht, die Medien spielen mit ihrem Schicksal	J-	j-
2.US	Friseur		134	E1	da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf	J-	j-
2.US	Friseur		151	E1	sie wurde vom Opfer zur Zielscheibe - das haben die Medien gemacht	J-	j-
2.US	Friseur		152	E1	mediale Schlacht	J-	j-
2.US	Friseur		152	K2	nur Schicksale beschreiben ist zuwenig	J-	j-
2.US	Friseur		127	M3	einzelner Schicksalsschlag, davon darf man sich nicht fertig machen lassen	J-	j-
2.US	Friseur		147	M3	man muss mit Distanz lesen, sonst kippt man	J-	j-

				da hinein		
2.US	Friseur	154	M1	unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	Friseur	107	Ü1	ist eigentlich nicht wie ein Bericht geschrieben, klingt interessant, ist aber gefährlich, verurteilt Ausländer	J-	i+ j-
2.US	Friseur	110	Ü1	gehört so nicht in die Zeitung	J-	j-
2.US	Friseur	127	Ü1	bemüht sich mit Action um die Leser	J-	j-
2.US	Friseur	130	Ü1	der Bericht verurteilt ausländische Menschen	J-	j-
2.US	Friseur	133	Ü1	wird so oft geschrieben, dass man den Eindruck hat, es passiert täglich	J-	j-
2.US	Friseur	136	Ü1	kein sachlicher Bericht	J-	j-
2.US	Friseur	142	Ü1	Bericht verurteilt ausländische Abstammung, fällt erst beim 2. Mal auf	J-	j-
1.US	Friseur	148	Ü1	dieser Bericht ist zu übertrieben geschrieben	J-	j-
2.US	Friseur	148	Ü1	James Bond lässt grüßen - kein sachlicher Bericht	J-	j-
2.US	Friseur	150	Ü1	nicht sachlich	J-	j-
1.US	Friseur	148	Ü3	hört sich an wie bei einem Deutsch-Aufsatz	J-	j-
2.US	HS	178	E1	weiß gar nichts mehr, so viel Falsches wurde berichtet	J-	j-
2.US	HS	186	E1	Medienopfer	J-	j-
2.US	HS	190	E1	die Medien spielen mit ihr	J-	j-
2.US	HS	203	E1	N. wird nicht gut verstanden, weil die Zeitungen und TV Falsches schreiben	J-	j-
2.US	HS	209	E1	sie ist zu oft im Fernsehen, das ist nicht gut für sie	J-	j-
2.US	HS	210	E1	sie wirkt falsch, weil sie dauernd in Zeitungen und FS ist	J-	j-
2.US	HS	211	E1	sie wirkt falsch, weil sie so oft interviewt wird, das ist schlecht für sie	J-	j-
2.US	HS	215	E1	sie ist bekannt wegen ihrer Vergangeheit, das vergisst man, weil sie dauernd in den Medien ist	j-	j- w-
2.US	HS	220	E1	von ihr wird zu viel berichtet, das ist schlecht	J-	j-
2.US	HS	222	E1	sie hat alles gut gemacht, aber die Menschen mögen sie nicht, wenn sie dauernd redet	J-	j-
2.US	HS	228	E1	schreibt viel, zu spannend, emotional	J-	j-
2.US	HS	234	E1	sie ist ein Opfer für die Zeitung	J-	j-
2.US	HS	176	K2	müssen mehr informieren, nicht nur Schicksale beschreiben	J-	j-
2.US	HS	202	K2	wird schlecht beschrieben	J-	j-
2.US	HS	221	K2	es ist gut, wenn es in der Zeitung steht ohne dass die Mädchen gezeigt werden	J-	w+ j-
2.US	HS	175	M3	Bericht will Angst und Zorn erzeugen	J-	j-
2.US	HS	176	M3	Gefährlicher Bericht - man wird leicht zornig	J-	j-
2.US	HS	185	M3	Bericht will Angst machen	J-	j-
2.US	HS	191	M3	der Bericht will auch Angst machen, ist auch schlecht	J-	j-
2.US	HS	208	M3	sie hat richtig gehandelt, aber viele mögen sie nicht, weil sie dauernd in den Medien ist	J-	j-
2.US	HS	212	M3	emotionaler Bericht	J-	j-
2.US	HS	219	M3	Bericht über ein Kind, macht Angst	J-	a+ j-
2.US	HS	220	M3	schlechter Bericht, will Angst machen	J-	j-
2.US	HS	222	M3	dieser Bericht will Angst machen, das ist oft so, das muss man wissen	J-	j-
1.US	HS	224	M3	war nicht sehr spannend	J-	j-
1.US	HS	228	M3	sehr emotional	J-	j+
2.US	HS	228	M3	Bericht will Angst machen	J-	j-

2.US	HS		215	MI1	Bericht verurteilt Frauen, das ist dumm	J-	j-
2.US	HS		228	MI1	kurz und emotional	J-	j-
1.US	HS		232	MI1	zu kurz geschrieben	J-	j-
2.US	HS	KG	239	MI1	fad, zu kurz	J-	j-
2.US	HS		175	Ü1	Gefahr ist, dass sich alle den Vater als Vorbild nehmen	J-	j-
2.US	HS		183	Ü1	wird zu oft berichtet	J-	j-
2.US	HS		187	Ü1	schlechtes Vorbild, zu spannend geschrieben	J-	j-
2.US	HS		190	Ü1	zu viel Action, unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	HS		191	Ü1	Bericht will Angst machen, schlechter Bericht	J-	j-
2.US	HS		205	Ü1	spannend soll ein Bericht nicht sein	J-	j-
2.US	HS		208	Ü1	Bericht ist nicht so wichtig	J-	j-
2.US	HS		210	Ü1	der Bericht ist auch gefährlich, weil alle glauben, dass sie das können	J-	j-
2.US	HS		211	Ü1	das wird zu oft geschrieben	J-	j-
2.US	HS		213	Ü1	Bericht übertreibt	J-	j-
2.US	HS		215	Ü1	unnötiger Bericht	J-	j-
2.US	HS		219	Ü1	schlechter Bericht, nur spannend	J-	j-
2.US	HS		222	Ü1	der Bericht will die Leser erschrecken, das muss man wissen	J-	j-
2.US	HS		224	Ü1	ein Bericht soll sachlich sein, der Journalist weiß das nicht	J-	j-
2.US	HS		230	Ü1	steht zu oft in der Zeitung	J-	j-
2.US	HS		232	Ü1	Thema steht zu oft in der Zeitung	J-	j-
1.US	Stud		250	K1	eine Meldung am Rande... vieles bleibt offen	J-	j-
1.US	Stud		250	K3	passend zur Impfaktion, "Todesdrama" ist reißerisch	J-	j-
2.US	Stud		249	M3	Fraß für die geile Leserschaft	J-	j-
2.US	Stud		247	MI1	unnötiger Bericht	J-	j-
1.US	Stud		247	Ü1	Revolverblatt	J-	j-
2.US	Stud		247	Ü1	schlechte Berichterstattung	J-	j-
2.US	Stud		249	Ü1	Klischee!!!	J-	j-
1.US	Stud		250	Ü1	dumme und tendenziöse Berichterstattung, dient der Klischeefestigung	J-	j-
1.US	Stud		247	U2	fast schon zu sachlich	J-	j-
1.US	Stud		247	U3	zu emotional	J-	j-
1.US	Stud		247	Ü3	Krone eben!	J-	j-
1.US	Stud		250	Ü3	Von welchem hohen Ross blickt der Journalist herab? Feige Räuber?	J-	j-
1.US	Büro		55	K1	der Bericht könnte länger sein	J -	j-
1.US	Büro		33	M1	teilweise ohne Zusammenhang	J -	j-
1.US	Büro		18	M2	unrealistisch	J -	j -
1.US	Büro		21	M3	erdrückender Bericht	J -	j -
1.US	Büro		26	MI1	Viel zu wenig zum Lesen	J -	j -
1.US	Büro		49	MI1	zu kurz	J -	j-
1.US	Büro		20	Ü1	fängt interessant an, wird eintönig	J -	j -
1.US	Büro		24	Ü1	Untergliederung hört sich nach Kindergarten an	J -	j -
1.US	Büro		24	Ü2	Brutaler dargestellt, als es wahrscheinlich war	J -	j -
2.US	HS		213	M3	Bericht macht Angst	J-,A+	a+ j-
2.US	Büro		42	E1	bin durch die vielen Berichte schon sehr zornig, hab schon genug davon	J-,E-	j- e-
2.US	Büro		55	MI1	Bericht erzeugt Hass	J-,E-	j- e-
2.US	Stud		249	Ü1	Man kann sich auch anders helfen, Bericht transportiert schlechtes Vorbild	J-,H+	j- h+
2.US	Stud		249	Ü1	Mord und Totschlag - uninteressant	J-,I-	i- e- j-
2.US	Büro		31	K2	ein Problem unserer Zeit, zeigt uns, was wir	J-,I+	i+ h+

					dagegen machen können		
2.US	Büro		24	Ü1	wirkt spannend - verurteilt Ausländer, schafft Verunsicherung - ist nicht gut geschrieben	J-,I+	j-
2.US	HS		186	M3	Bericht macht betroffen, deshalb wird es geschrieben	J-,I+	j- m+
2.US	HS		182	Ü1	spannend geschrieben, ist aber für einen Bericht nicht richtig	J-,I+	i+ j-
2.US	Büro		49	Ü1	davor kann man sich schützen, muss nicht so übertrieben geschrieben werden	J-,L+	j- l+
2.US	Friseur		131	E1	da ist vieles schlecht gelaufen, sie ist nun eine Täterin, viele vergessen ihre Vergangenheit	J-,M+	j- m+
2.US	HS		182	M3	schrecklich, jeder darf froh sein, wenn ihm das nicht passiert, deshalb wird das geschrieben	J-,m+	j- m+
2.US	HS		215	M3	dummer Bericht, macht traurig	J-,M+	j-m+
2.US	Friseur		134	Ü1	Bericht ist nicht notwendig, Vater muss sich wehren, soll aber auch kein Vorbild sein	j-,S-	j-
2.US	Friseur		131	K2	auch falsche Vorbilder werden durch Medien verbreitet! Schuld liegt auch bei ihnen	J-,S+	j- s+
2.US	Büro		38	MI1	kurze Nachricht, bringt alles ins falsche Licht	J-,W-	j-g-
2.US	Friseur		102	E1	man wird das nie richtig erfahren, also besser nichts mehr darüber schreiben	J-,W-	j- w-
2.US	Friseur		124	MI1	beim 1. Lesen beschuldigt man nur die Mutter	J-,W-	j-
2.US	Friseur		148	MI1	zu kurz, am besten so etwas gar nicht veröffentlichen	J-,W-	j- w-
2.US	HS		187	E1	vieles wird geschrieben - vieles weiß man nicht, dann wird dazugedichtet	J-,W-	j-
2.US	HS		208	MI1	zu kurz, das ist gefährlich	J-,W-	j-
2.US	Friseur		124	K2	brauchen Zuwendung, warum schrieben sie das nicht	J-,W-,L+	m+ j-
1.US	Stud		250	U3	tragisch, aber stereotyp, typisch für Spendenaufruf	J-,M+	j-

Komparative Analyse zu Kategorie J(+)

1.US	Büro		157	D2	kurz aber inforeich	J+	j+
1.US	Büro		157	M3	sehr emotional, gut geschrieben	J+	j+
2.US	Büro		170	M3	soft news - brauchen die Leute für das Gefühl	J+	j+
1.US	Büro		51	MI1	kurz und bündig, verständlich	J+	j+
1.US	Büro		38	Ü1	gut geschrieben, kann man sich gut vorstellen	J+	j+
2.US	Büro	KG	94	Ü1	spannend	J+	j+
1.US	Büro		171	Ü3	sehr gefühlsbetont geschrieben	J+	j+
1.US	Friseur		142	Ü1	der Bericht war verständlich und gut zu lesen	J+	j+
1.US	Friseur		124	Ü2	klar u. deutlich, kurz geschrieben	J+	j+
1.US	HS		221	E1	das ist sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		232	E1	sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		232	E1	sehr spannender Bericht	J+	j+
1.US	HS		235	E1	sehr spannend	J+	j+
1.US	HS		236	E1	spannend	J+	j+
2.US	HS	KG	242	E1	spannend zu lesen	J+	j+
2.US	HS		188	M3	Bericht ist eine Warnung für Eltern	J+	j+
1.US	HS		212	M3	Bericht ist nicht schlecht	J+	j+
1.US	HS		228	MI1	gut geschrieben	J+	j+
1.US	HS		245	MI1	spannend	J+	j+
1.US	HS		182	Ü1	gut geschrieben, echt spannend	J+	j+
1.US	HS		190	Ü1	Bericht ist ok, aber ein bisschen actionreich	J+	j+
1.US	HS		224	Ü1	dieser Bericht war sehr spannend und real	J+	j+

1.US	HS		228	Ü1	gut geschrieben	J+	j+
1.US	HS		236	Ü1	dieser Bericht war gut	J+	j+
2.US	HS	KG	236	Ü1	Bericht gefällt mir	J+	j+
2.US	HS	KG	239	Ü1	gut geschrieben	J+	j+
2.US	HS	KG	242	Ü1	gut zu lesen	J+	j+
1.US	Stud		247	D1	sachlich und interessant	J+	j+
1.US	Stud		247	Ü2	kurz und bündig	J+	j+
2.US	HS	KG	236	E1	spannende Geschichte	J+,I+	j+ i+
2.US	HS	KG	240	E1	spannende Geschichte	J+,I+	j+
2.US	Friseur		150	M3	eine Mahnung an die Eltern, die können alle froh sein, dass es ihnen nicht passiert ist	J+,M+	j+ m+
2.US	Büro		6	Ü1	fesselnder Bericht, entspricht nicht den Statistiken	J+/-	j+/-
1.US	Büro		28	Ü1	gut geschrieben, schrecklich gefährlich	J+; A+	j + a +
1.US	Friseur		110	Ü1	spannend und ausführlich, da bekomme ich Gänsehaut; wenn ich das lese, kann ich nicht mehr aufhören	J+;I+	j+ i+
1.US	HS		212	U1	spannend, aber traurig für den Jungen	J+;M+	j+ m+
1.US	Friseur		107	Ü1	der Bericht ist genau beschrieben, das find ich gut; das Thema ist alltäglich	J+;P+	j+ p+ e+
1.US	Büro	KG	92	Ü1	spannend und glaubwürdig, interessant, kann jedem passieren	J+;P+;I+	j+ i+ p+

Komparative Analyse zu Kategorie K(+)

1.US	Büro		26	E1	Habe das ziemlich live miterlebt	K+	k +
1.US	Büro		59	Ü3	kenn ich schon	K+	k+
1.US	Friseur		133	U3	so etwas kenne ich	K+	k+
1.US	Stud		252	N1	kenne ich	K+	k+
1.US	Büro	KG	92	K2	bin betroffen, meine Freundin lässt sich auch nicht helfen	K+;M+	k+ m+
1.US	Friseur		115	K2	kann aus psychischen Gründen und Betroffenheit nicht urteilen	K+;M+	k+m+
1.US	Friseur		115	M2	ich will dazu nichts ankreuzen, bin selbst depressiv; wenn ich sterben will, tu ich es einfach; Versuche blieben bis jetzt erfolglos; dafür gibt es einen Grund - meine Verlobte, das hat mit Mut nichts zu tun	K+;M+	k+ m+
1.US	Friseur		115	MI2	da ich das vom Freundeskreis kenne, möchte ich nichts ankreuzen; das passiert öfter. Wenn jemand Hilfe braucht, gibt es keine, bis es zu spät ist	K+;M+	k+ m+
1.US	Büro		31	M2	kenne diesen Sohn- Mutter war immer schon blöd, aggressiv - hat es ihm eingeredet	K+;S+	k+

Komparative Analyse zu Kategorie L(-/+)

1.US	Büro		66	D2	viele haben keine Wahl	L-	w-
1.US	Büro		18	Ü3	Menschen werden immer ärmer	L-	s -
1.US	Friseur		134	E2	das ist es eben die Menschen machen nichts	L-	l-
1.US	Friseur		133	K3	manchmal können auch Ärzte nichts tun	L-	l-
1.US	Friseur		131	MI2	das ist heute normal; Behörde und der Staat haben nicht mehr die Aufmerksamkeit, das darf nicht passieren	L-	p+ e-
1.US	Friseur		133	N1	leider passiert auch da immer viel zu viel	L-	p+
2.US	HS	KG	242	MI1	die Frau soll eingesperrt werden	L-	e- l-
1.US	Büro		13	D2	Leider sehr oft, warum hilft keiner?	L -	h -

1.US	Büro		28	D2	haben keine andere Wahl gehabt als zu springen	L -	I -
1.US	Büro		28	E2	sie sollte nicht um Hilfe bitten	L -	e -
2.US	Friseur		151	K2	müssen über Lösung schreiben	L-,J-	I- j-
2.US	HS		225	Ü1	schlechter Held, Polizei anrufen ist besser, das sollen sie schreiben	L-,J-	I- j-
2.US	Friseur		148	K2	wieder Schicksale beschrieben, ohne Lösung	L-,W-	I- w-
1.US	Büro		51	D1	Faschismus sollte zu Ende sein	L+	I+
1.US	Büro		21	D2	Menschenschmugglern muss der Prozess gemacht werden	L+	I +
1.US	Büro		51	D2	die Flüchtlinge hätten zusammenhalten sollen	L+	I+
1.US	Büro		81	D2	auf solche Leute verlässt man sich nicht	L+	I+
1.US	Büro	KG	92	D2	sollen eine andere Umgebung suchen, wo sie normal leben können	L+	I+
1.US	Büro		29	E2	auf solche Botschaften sofort reagieren	L+	I +
1.US	Büro		48	K1	Die sollen im Krankenhaus bleiben	L+	I+
1.US	Büro		48	K2	Es sollen nicht so viele verhungern und nicht so viele Diät machen	L+	m+
2.US	Büro		63	K2	man darf nicht sagen, dass Dünne schön sind - das ist das Problem	L+	I+
2.US	Büro		71	K2	wer nicht die Kraft hat auf sich zu schauen, bleibt über	L+	I+
2.US	Büro	KG	83	K2	gesellschaftliche Probleme machen vielen zu schaffen	L+	w+
1.US	Büro	KG	86	K2	Therapie wäre notwendig	L+	I+
1.US	Büro		26	M1	Wenn mehrere Personen schlagen, greife ich nicht ein	L+	a -
1.US	Büro		59	M1	sollte lebenslänglich ins Gefängnis	L+	I+
1.US	Büro		27	M2	Staat muss etwas tun, damit es nicht so weit kommt	L+	I +
1.US	Büro		28	M2	Junge konnte die Mutter nicht leiden	L+	s -
1.US	Büro	KG	92	M2	beide gehören in die Psychiatrie	L+	I+
1.US	Büro		27	M3	Menschen, die vergewaltigen, müssen lebenslang ins Gefängnis	L+	I +
1.US	Büro		44	M3	ich würde mein Kind abholen u. nicht allein heim schicken	L+	I+
2.US	Büro		71	M3	wie schützt man sich davor - ist wichtiger als angstmachender Bericht	L+	I+
1.US	Büro		27	MI1	Viel zu kurz die Haftstrafe	L+	I +
1.US	Büro		29	MI1	Lebenslang für die Frau	L+	I +
1.US	Büro		37	MI1	Mutter soll ins Gefängnis	L+	I+
1.US	Büro		64	MI1	9 Jahre sind zu wenig	L+	I+
1.US	Büro		78	MI1	Tochter hätte es melden müssen	L+	I+
1.US	Büro	KG	92	MI1	die Tochter muss es jemandem sagen	L+	I+ m+
1.US	Büro		6	MI2	Staat muss etwas tun, damit es nicht so weit kommt	L+	w -
1.US	Büro		13	MI2	für was gibt es Behörden?	L+	I +
1.US	Büro		19	MI2	die gehört auch 7 Jahre eingesperrt	L+	I +
1.US	Büro		21	MI2	warum sind die Kinder nicht weggelaufen	L+	s +
1.US	Büro		26	MI2	Würde versuchen die Mutter zu überlisten	L+	I +
1.US	Büro		13	MI3	Täter raus aus den Häfn, kranken unterernährten Kindern helfen	L+	I +
1.US	Büro		29	MI3	Polizisten müssen eingreifen - ist ihnen egal	L+	s - I +
1.US	Büro		51	MI3	die Täter sollen aufs Ärgste gefoltert werden	L+	e-
1.US	Büro		82	MI3	die Täter gehören in eine Erwachsenenanstalt, dort geht es anders zu	L+	e- I+
1.US	Büro		29	N1	gründliche Warnung, Piste bei Gefahr verbieten	L+	I +
1.US	Büro		49	N1	Ich werde nie Schi fahren	L+	I+
1.US	Büro		12	U1	finde es unverantwortlich, dass Softgun nicht	L+	w +

					sofort abgenommen wurde		
1.US	Büro		13	U1	Kinder sollten das nicht bekommen	L+	I +
1.US	Büro		17	U1	ich würde den Täter niederschlagen	L+	I +
1.US	Büro		26	U1	der Bub hätte die Waffe nicht mitnehmen sollen	L+	e -
1.US	Büro		27	U1	Softguns sind Waffen, kein Spielzeug	L+	I +
1.US	Büro		36	U1	Lehrer müssen eingreifen	L+	I+
1.US	Büro		44	U1	muss damit nicht spielen	L+	s+
1.US	Büro		51	U1	der 16jährige soll bestraft werden	L+	I+
1.US	Büro		57	U1	Softguns sollten verboten sein	L+	I+
1.US	Büro		78	U1	Politik sieht viel zu oft weg, keine Waffen für Minderjährige	L+	I+
1.US	Büro	KG	86	U1	das gehört verboten in die Schule mitzunehmen	L+	I+
1.US	Büro		15	Ü1	Polizei rufen	L+	I +
2.US	Büro		36	Ü1	davor kann man sich schützen	L+	I+
2.US	Büro	KG	83	Ü1	ausführlicher Bericht, macht ein bisschen misstrauisch	L+	j+ g-
1.US	Büro		19	U2	Helm aufsetzen!	L+	I +
1.US	Büro		22	U2	Helm aufsetzen!	L+	I +
1.US	Büro		28	U2	ohne Helm!	L+	s -
1.US	Büro		44	U2	Helm ist sicher, stört auch nicht	L+	I+
1.US	Büro		57	U2	kann sich selber retten, wenn er nicht so schnell fährt	L+	I+
1.US	Büro		65	U2	Helm schützt!!	L+	I+
1.US	Büro		81	U2	man fährt nicht über den Pistenrand, traurig für die Familie	L+	I+
1.US	Büro		36	Ü2	ältere Leute sollen sich mit Haarspray wehren und schreien	L+	I+
1.US	Büro		55	Ü2	man muss vorsichtig sein, auch zuhause	L+	I+
1.US	Büro		20	U3	sollte an Verhütung denken	L+	I +
1.US	Büro		29	U3	Autofahrer müssen vorsichtiger sein	L+	I +
1.US	Büro		7	Ü3	ich hätte Geld herausgeben um Räuber ruhig zu stellen	L+	I +
1.US	Büro		33	Ü3	Tankwart hat zu lange gezögert	L+	L+
1.US	Büro		49	Ü3	Er hätte sich bewaffnen sollen	L+	I+
1.US	Büro		55	Ü3	Vorsicht auch zuhause	L+	I+
1.US	Büro		81	Ü3	2. Mal; Sicherheitsmaßnahmen	L+	I+
1.US	Büro	KG	95	Ü3	er hätte nicht zögern sollen	L+	e- I+
2.US	Friseur		133	E1	zuviel Beobachtung schadet ihr nur	L+	I+
1.US	Friseur		150	M3	man sollte kleine Kinder über Fremde aufklären!	L+	I+
1.US	Friseur		151	M3	man sollte kleine Kinder aufklären	L+	I+
1.US	Friseur		124	MI1	viel zu wenig Haft	L+	I+
1.US	Friseur		137	MI1	hier sollte man lebenslänglich geben	L+	I+
1.US	Friseur		154	MI1	9 Jahre Haft ist dafür zu wenig	L+	I+
1.US	Friseur		133	MI2	solchen Eltern gehören die Kinder weggenommen	L+	I+
1.US	Friseur		150	MI2	die Behörden haben zu spät durchgegriffen	L+	I+
1.US	Friseur		133	MI3	die Aufpasser sollen besser aufpassen bei der Überwachung	L+	I+
1.US	Friseur		150	MI3	die Polizei sollte mehr auf diese Häftlinge schauen	L+	I+
1.US	Friseur		128	N1	Es hätte vielleicht alles verhindert werden können, kann man nicht wirklich sagen!	L+	I+ sch
1.US	Friseur		127	U1	Waffen haben an einer Schule nichts verloren	L+	I+
1.US	Friseur		133	U1	Spielzeug "pistolen" gehören verboten	L+	I+
1.US	Friseur		123	U2	man sollte besser aufpassen	L+	I+

1.US	Friseur		127	U2	er hätte langsamer fahren können	L+	I+
1.US	Friseur		134	Ü3	der Tankwart hätte das Geld hergeben sollen, hatte Glück, Videoüberwachung sind viell. Gefasst	L+	I+
1.US	HS		187	E1	hätte die Polizei anrufen können	L+	I+
1.US	HS		220	E1	ich würde schreien	L+	I+
2.US	HS		175	K2	Appell an die Eltern, kümmert euch!	L+	I+
1.US	HS		208	K2	die Mädchen sollten nicht hören, was die anderen sagen	L+	I+
2.US	HS		224	K2	sie sollen schreiben, wie man sich schützen kann	L+	I+
1.US	HS		191	M3	wie kann ein Bub alleine fahren?	L+	e-
1.US	HS		205	M3	Kinder muss man immer holen	L+	I+
1.US	HS		208	M3	Täter sollte nicht aus dem Gefängnis rauskommen	L+	I+
1.US	HS		225	M3	Mann hätte im Gefängnis bleiben sollen	L+	I+
1.US	HS		230	M3	ein 9jähriger Bub sollte von seinen Eltern abgeholt werden	L+	I+ s+
1.US	HS		187	MI1	das Kind sollte das dem Vater erzählen	L+	I+
1.US	HS		242	MI1	9 Jahre sind eine gerechte Strafe	L+	I+
1.US	HS		187	U1	Opfer hätte rausgehen können	L+	I+
1.US	HS		244	U1	er darf das nicht in die Hand nehmen	L+	I+
1.US	HS		246	U1	die sollen aufpassen	L+	s+ I+
1.US	HS		176	Ü1	Alarmanlage einschalten!	L+	I+
1.US	HS		225	Ü1	hätte die Polizei anrufen können	L+	I+
1.US	Stud		251	M2	Frau hätte einen Arzt gebraucht	L+	I+
1.US	Stud		250	MI3	Einzelhaft als Lösung ist kurzsichtig	L+	I+
1.US	Stud		251	Ü1	Alarmanlage einschalten!	L+	I+
1.US	Stud		251	U3	fünffacher Vater sollte nicht Moped fahren	L+	I+
2.US	Friseur		118	MI1	wozu dieser Bericht?sollen das dem Jugendamt melden, problematisch, weil immer erst etwas passieren muss, damit die etwas machen	L+,J-,W-	j- I+ e-
2.US	Friseur		118	M3	passiert selten, aber ist schrecklich, muss man mit Abstand lesen, sonst kann man sich zu Tode fürchten	L+,M+	a+ m+
1.US	Büro		53	K2	mit 9 Jahren darf man keine Diät machen, das finde ich echt nicht gut	L+; E -	I+ e-
1.US	Büro		17	Ü2	sie hätte die Tür nicht aufmachen sollen	L+; S+	s +
1.US	Büro		59	M3	Lebenslang für den Täter, wie kann man ein Kind nur töten	L+;E-	I+ m+
1.US	Büro		59	MI1	wie kann man einem Kind das antun, härtere Strafen!	L+;E-	I+ e-
1.US	Büro	KG	90	MI1	mit der Mutter soll man das Gleiche machen	L+;E-	I+ e-
1.US	Büro	KG	96	MI1	wie kann man ein Kind zu so etwas zwingen, Todesstrafe für die Mutter	L+;E-	e- I+
1.US	Büro		81	MI3	denen gehört dasselbe angetan; Aug um Aug, Zahn um Zahn	L+;E-	I+ e-
1.US	Büro		169	MI3	echt entsetzlich, die brauchen mehr Mitarbeiter, damit mehr Kontrollgänge gemacht werden	L+;E-	e- I+
1.US	Friseur		148	MI3	die gehören eingesperrt und nie wieder rausgelassen	L+;E-	e- I+
1.US	HS		174	MI1	diese Mutter soll auf den Scheiterhaufen	L+;E-	I+ e-
1.US	Büro		29	MI2	unverständlich, Nachbarn müssen das merken, POLIZEI holen	L+;E -	e -
1.US	Büro		63	M2	die Mutter wollte es ja nicht anders	L+;Eo	e-
1.US	Friseur		134	MI2	schlimm ist, dass Vater nicht versucht hat Kontakt aufzunehmen; für Frau lebenslang u. Kd. nie wieder sehen dürfen	L+;M+	I+ m+

1.US	Büro		49	Ü2	selbst schuld, hätte die Tür nicht aufmachen sollen	L+;S+	l+ s+
1.US	HS		183	M3	wäre vielleicht zu verhindern gewesen, Bub nicht alleine fahren lassen	L+;S+	l+ s+
1.US	HS		219	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	L+;S+	s+ l+
1.US	HS		187	Ü1	Familienvater sollte die Polizei rufen	L+;S+	l+ s+

Komparative Analyse zu Kategorie M(-/+)

1.US	Büro		58	D1	blöd, wenn nicht jeder überall rein darf	M-	m-
1.US	Büro	KG	86	D1	viele wollen nur Schlägereien	M-	m-
1.US	Büro		71	D2	wären sie nicht geflüchtet	M-	m-
1.US	Büro	KG	86	D2	dafür habe ich kein Verständnis, wir haben auch das Land selbst aufgebaut und sind nicht geflohen	M-	m-
1.US	Büro		81	E2	man geht nicht in so ein Land	M-	s-
1.US	Büro	KG	86	E2	Berufsrisiko in einem Land, wo Kämpfe sind	M-	sch m-
1.US	Büro		81	K1	Krankheiten gibt es immer	M-	m- sch
1.US	Büro		81	K2	das ist die Gesellschaft	M-	m-
2.US	Büro		13	M3	man darf sich davon nicht zu sehr beeindrucken lassen	M-	m-
1.US	Büro		65	M13	hätte keine Straftat begehen sollen, müsste er nicht dort sein	M-	m-
1.US	Büro	KG	83	M13	wer ins Gefängnis kommt, muss damit rechnen	M-	s+
1.US	Büro	KG	86	N1	falscher Ort zur falschen Zeit	M-	m-
1.US	Büro		81	U1	Dummheit, Verletzungsgefahr gegeben	M-	m- e-
1.US	Büro		18	Ü1	Finde es komisch, Täter läuft in den Keller?	M-	m -
1.US	Büro	KG	96	Ü1	sinnlose Aktion vom Familienvater	M-	m-
1.US	Büro		171	Ü1	damit schockt man niemanden, außer man kennt die Familie	M-	p+ m-
1.US	Büro	KG	86	Ü2	alte Menschen sind leichtgläubig	M-	m- s+
1.US	Friseur		133	D1	manchmal würde es mich nicht wundern, warum das so ist	M-	m-
1.US	Friseur		137	M1	ich halte selber nichts vom Koran	M-	w-
1.US	Friseur		150	M1	finde es nicht in Ordnung, dass sie den Koran beleidigt, sie hat kein Recht dazu: die Schüler haben es aber übertrieben!	M-	m-
1.US	HS		211	E1	na super für sie	M-	m-
2.US	HS		177	K2	kein Mitleid mit den Opfern	M-	m-
1.US	HS		191	K2	finde diese Mädchen blöd	M-	e-
2.US	HS	KG	242	K2	ich mag solche Mädchen nicht	M-	m- e-
1.US	HS		174	U1	keine Rücksicht, nichts für Kinder u. Jugendliche	M-	m- e-
1.US	HS		211	U1	das kommt davon, wenn Jugendliche so blöd sind	M-	m-
1.US	Stud			M2	das ist einfach nur lächerlich	M-	m- e-
1.US	Büro		55	M1	geschieht ihr recht, ich würde sie auch schlagen	M -	m-
1.US	Büro		21	U1	schlimm, aber nicht entsetzlich	M -	e o
1.US	Büro		32	Ü2	kein Foto - keine Vorstellung - wenig Mitleid	M -;J -	j -
1.US	Büro	KG	96	D1	dazu habe ich keine Meinung, was passiert ist, ist passiert	M-;Eo	p- sch
1.US	Büro	KG	83	U2	bin Nicht-Schifahrer, fühle mich nicht entsetzt	M-;I-	m- e0
1.US	HS		176	K2	Wer Diät machen will, muss sich zuerst informieren	M-;L+	m- l+
1.US	Büro	KG	83	U1	kann jedem passieren, die Waffe muss man ins Freie richten	M-;P+	p+ l+

1.US	Büro		169	D1	leider gibt es bei uns in Österreich Vorurteile, dieser Bericht beweist, dass sie wirklich diskriminiert werden	M+	m+
1.US	Büro		59	D2	schrecklich	M+	m+
1.US	Büro	KG	83	D2	arme Leute	M+	m+
2.US	Büro		7	E1	habe sie gehasst, eigentlich ist sie arm	M+	e-m+
2.US	Büro		13	E1	sie ist noch immer ein Opfer	M+	m+
2.US	Büro		19	E1	wahrscheinlich ist sie jetzt auch nicht glücklich	M+	m+
2.US	Büro		22	E1	sie ist noch immer nicht wirklich frei	M+	m+
2.US	Büro		26	E1	sie ist noch immer Opfer	M+	m+
2.US	Büro		31	E1	habe meine Meinung geändert - eigentlich ist sie bemitleidenswert	M+	m+
1.US	Büro	KG	86	E1	schon arg, so lange eingesperrt zu sein	M+	m+
2.US	Büro	KG	88	E1	schlimme Geschichte	M+	m+
1.US	Büro		36	E2	schrecklich dieser Krieg	M+	m+
1.US	Büro		43	K1	ist auch arg	M+	m+
1.US	Büro		7	K2	Magersucht ist schlimm	M+	m +
1.US	Büro		57	K2	Magersucht ist was Schlechtes	M+	m+
2.US	Büro	KG	94	K2	ist schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		31	K3	schon arg, leider sterben so viele Kinder in letzter Zeit	M+	m +
1.US	Büro		43	K3	voll schlimm, glaubst du hast nur Kopfschmerzen, dann stirbst	M+	m+
1.US	Büro		49	K3	sehr schlimm	M+	m+
1.US	Büro	KG	83	K3	wieso gerade die jungen Leute?	M+	m+
1.US	Büro		19	M1	arg	M+	m +
1.US	Büro		49	M1	Das ist schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		47	M2	Finde ich sehr schrecklich!!!	M+	m+
1.US	Büro	KG	83	M2	wie verzweifelt muss man sein	M+	m+
2.US	Büro		7	M3	alle Leser sind davon betroffen	M+	m+ s+
1.US	Büro		19	M3	tut mir leid	M+	m +
2.US	Büro		27	M3	hilfloses Opfer macht alle betroffen	M+	m+
1.US	Büro		37	M3	der arme Bub, echt schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		43	M3	unvorstellbar	M+	m+
1.US	Büro		60	M3	sehr traurig	M+	m+
2.US	Büro	KG	90	M3	furchtbar	m+	m+
1.US	Büro		36	MI1	wie kann eine Mutter nur so sein	M+	m+
1.US	Büro		55	MI1	sehr schlimm, wie kann das nur die eigene Mutter machen	M+	e-
1.US	Büro		60	MI1	das Mädchen tut mir Leid	M+	m+
1.US	Büro	KG	86	MI1	die muss das Urtrauma haben	M+	m+
2.US	Büro	KG	88	MI1	entsetzlich	M+	m+
2.US	Büro	KG	91	MI1	schrecklich	M+	m+
2.US	Büro	KG	94	MI1	schrecklich	M+	m+
1.US	Büro		36	MI2	schreckliche Mutter, arme Kinder	M+	m+
1.US	Büro	KG	83	MI2	erinnert mich an Kampusch, einfach furchtbar	M+	m+
1.US	Büro		49	MI3	schrecklich so was	M+	m+
1.US	Büro		19	N1	tut mir leid	M+	m +
1.US	Büro		37	N1	die armen Kinder	M+	m+
1.US	Büro		58	N1	nur wegen 300 Meter, schade!	M+	m+
1.US	Büro	KG	83	N1	muss schrecklich sein, wie unter einer Betondecke	M+	m+
1.US	Büro		43	N2	schon arg	M+	m+
1.US	Büro		49	N2	sehr schlimm	M+	m+
1.US	Büro		20	U1	kenne ich selbst, kann mich in die Situation	M+	k +

					versetzen		
1.US	Büro		22	Ü1	tut mir leid	M+	m +
1.US	Büro		51	U2	tut mir Leid für ihn, dass er gestorben ist	M+	m+
1.US	Büro		171	U2	furchtbarer Unfall	M+	m+
1.US	Büro		18	Ü2	Alte und ganz Junge sind wehrlos	M+	m +
1.US	Büro		51	Ü2	die alte Dame tut mir Leid	M+	m+
1.US	Büro		55	Ü2	ist schlimm	M+	m+
1.US	Büro		7	U3	es ist schlimm einen besonderen Menschen zu verlieren	M+	m -
1.US	Büro		9	U3	urtraurig	M+	m -
1.US	Büro		13	U3	finde das schrecklich	M+	m +
1.US	Büro		17	U3	urarm die Frau	M+	m +
1.US	Büro		21	U3	macht mich traurig und betroffen	M+	m +
1.US	Büro		37	U3	Fam. Tut mir Leid, einfach traurig, 6. Kind hat keinen Vater mehr	M+	m+
1.US	Büro		50	U3	ich habe großes Mitleid mit der Familie	M+	m+
1.US	Büro		51	U3	schade um den Familienvater	M+	m+
1.US	Büro		60	U3	der Mann tut mir leid, er hat 6 Kinder zurückgelassen	M+	m+
1.US	Büro		65	U3	tragisches Schicksal für die Familie!!	M+	m+
1.US	Büro		164	U3	betrifft mich sehr, habe selbst 8 Geschwister u. meinem Vater geht es auch schlecht	M+	m+ k+
1.US	Büro		169	U3	eine wirklich schreckliche Geschichte, da weiß man nicht, wie es weitergehen soll	M+	m+
1.US	Büro		172	U3	schockiert mich sehr, mir tun die Kinder leid, sind so jung, können es nicht verstehen	M+	m+
1.US	Friseur		150	D1	finde es unfair, wenn man Ausländer ausschließt!	M+	m+
1.US	Friseur		151	D1	Rassismus ist in Österreich nichts Neues!	M+	p+
1.US	Friseur		134	D2	schlimm, wenn Menschen die Freiheit versprochen wurde, dann "gezwungen" sich umzubringen	M+	m+
1.US	Friseur		150	D2	finde es schlimm, dass die Flüchtlinge ins Meer springen mussten!	M+	m+
1.US	Friseur		128	E1	grausam, das arme Mädchen hatte keine richtige Kindheit!	M+	m+
1.US	Friseur		128	K1	leider gibt für manche Krankheiten kein gegenmittel (Aids)	M+	m+
1.US	Friseur		128	K2	traurig aber wahr!	M+	m+
1.US	Friseur		131	K2	viele Mädchen haben Vorbilder, wenn sie hungern, leiden die Mädchen auch,	M+	m+
1.US	Friseur		123	K3	armes Mädchen	M+	m+
1.US	Friseur		134	K3	schlimm, dass eine Krankheit! Heutzutage! zum Tod führen kann	M+	m+
1.US	Friseur		128	M3	traurig, aber wahr	M+	m+
1.US	Friseur		123	MI1	armes Mädchen	M+	m+
1.US	Friseur		151	N1	Sie war so jung!	M+	m+
1.US	Friseur		123	U1	das ist schlimm	M+	m+
1.US	Friseur		134	Ü2	es ist schlimm, alten Leuten und Babys wehzutun	M+	m+
1.US	Friseur		123	U3	sehr traurig für die Familie	M+	m+
1.US	Friseur		151	U3	das ist schlimm, wenn man glaubt, man kommt eh wieder zurück	M+	m+
1.US	Friseur		151	Ü3	mit einer Eisenstange! schlimm!	M+	m+
1.US	HS		221	D1	ich finde das schrecklich	M+	m+
1.US	HS		174	E1	das war für sie alles nicht leicht	M+	m+
1.US	HS		205	E1	schrecklich	M+	m+

1.US	HS		232	E1	die arme Natascha, das hat sie nicht verdient	M+	m+
1.US	HS		190	K2	die Kinder sind arm wegen der Verspottungen	M+	m+
1.US	HS		221	K2	Magersucht ist sehr schlimm	M+	e-
1.US	HS		232	K2	die armen Mädchen	M+	m+
2.US	HS	KG	246	K2	arme Mädchen	M+	m+
1.US	HS		176	M3	Das ist schrecklich, was den Kindern heutzutage passiert	M+	m+
1.US	HS		182	M3	schreckliche Sache	M+	m+
1.US	HS		185	M3	schrecklich	M+	m+
1.US	HS		211	M3	schrecklich, vor allem tun mir die Eltern leid	M+	m+
1.US	HS		221	M3	es ist traurig, wenn ein kleiner Bub stirbt	M+	m+
1.US	HS		229	M3	so klein und schon tot, sehr traurig	M+	m+
2.US	HS		229	M3	macht traurig	M+	m+ j-
1.US	HS		232	M3	sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	235	M3	das macht mich sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	244	M3	furchtbar	M+	m+
1.US	HS		185	MI1	schrecklich	M+	m+
1.US	HS		235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+	m+ h+
1.US	HS		244	MI1	sehr traurig	M+	m+
2.US	HS	KG	244	MI1	armes Kind	M+	m+
1.US	HS		215	N1	sehr traurig	M+	m+
1.US	HS		182	U1	schrecklich, hätte die Softgun weghalten sollen	M+	l+ m+
1.US	HS		221	U1	dieser Bericht ist sehr traurig	M+	m+
1.US	HS		232	U1	spannend aber auch traurig	M+	i+ m+
1.US	HS		232	U1	der Junge tut mir Leid	M+	m+
1.US	HS		211	Ü1	schlimm, dass so etwas immer wieder passiert	M+	m+
1.US	HS		222	Ü1	dieser Bericht ist entsetzlich	M+	m+
1.US	HS		238	Ü1	die Opfer tun mit Leid	M+	m+
2.US	HS	KG	238	Ü1	Familie ist arm	M+	m+
2.US	Stud		249	E2	sie ist weiterhin ein Opfer	M+	m+
1.US	Stud		250	K2	Essstörungen werden zu sehr bagatellisiert	M+	m+ w-
1.US	Stud		251	M3	bin selbst Mutter, macht mich sehr betroffen	M+	m+
2.US	HS	KG	240	K2	arme Mädchen, schreckliche Geschichte	M+,E-	m+ e-
2.US	Büro		28	MI2	Mutter ist krank, wo sind andere Betreuer	M+,H+	m+ l+
2.US	HS	KG	235	MI1	sehr traurig, würde da helfen	M+,h+	m+ h+
2.US	Büro		49	E1	sie braucht viel Kraft, wenn sie dauernd in den Medien ist	M+,J-	m+ j-
2.US	Büro		43	M3	besonders schrecklich, deshalb wird davon berichtet	m+,J-	m+ j-
2.US	HS		174	E1	ist immer noch ein Opfer der Medien	M+,J-	j-
2.US	HS		205	E1	Sie leidet noch immer, weil alle Schlechtes über sie wissen	M+,J-	m+ j-
2.US	HS		221	M3	man ist traurig, wenn man das liest, deshalb steht es in der Zeitung	M+,J-	m+ j-
2.US	Büro	KG	95	M3	finde ich schrecklich, Eltern müssen aufpassen	M+,L+	m+ l+
2.US	Büro		19	M3	macht betroffen, wird deshalb so berichtet	M+/J-	m+ j-
1.US	Büro		13	U3	schrecklich würde selbst daran zerbrechen	M+;	a +
1.US	Büro		27	Ü2	Finde diesen Bericht sehr schlimm, wie kann ein Mensch auf eine alte Frau losgehen	M+; E -	e -
1.US	Büro		13	K2	leider sehr häufig, Designer sind schuld	M+; L+	m +
1.US	Büro		36	Ü1	schrecklich, kommt häufig vor, Sicherheitsschloss anlegen	M+; P+	m+ l+
1.US	Büro		13	M2	Wahnsinn und schrecklich! Welche Schuld hat der Jugendliche?	M+; S -	m +
1.US	Büro		21	M1	hätte selbst Angst, finde die Tat traurig	M+;A+	m + e +

1.US	HS		241	M3	angsteinflößend, schrecklich, der arme Bub	M+;A+	a+ m+
1.US	Friseur		127	M3	finde das einfach nur schrecklich, grausamer Schicksalsschlag, beim 1. Mal gleich weg	M+;E-	m+
1.US	Stud		254	M1	ich verabscheue religiös motivierte Gewalt; fühle mich als zukünftige Lehrerin betroffen	M+;E-	e- m+
1.US	Büro		36	E1	N. ist arm, hat aber jetzt zuviel Geld, nutzt alles aus, hätte früher flüchten können, war nicht so schlimm	M+;E -	m+ e+
1.US	Büro		33	Ü2	Gewalt gegen Kinder und Alte ist das Letzte	M+;E -	M+
1.US	Büro		159	U3	finde ich traurig, diesen Menschen muss man helfen	M+;H+	m+ h+
1.US	Friseur		110	U3	solche Schicksalsschläge lese ich immer, weil es mich interessiert, was so passiert,, aber sie machen mich immer traurig	M+;I+	i+ m+
1.US	Büro	KG	83	U3	finde diesen Bericht sehr berührend	M+;J+	m+ j+
1.US	Büro		21	Mi1	Kind tut mir leid, Mutter muss eingesperrt werden	M+;L+	l +
1.US	Büro	KG	83	Ü2	furchtbar, wenn arme, hilflose Menschen so zugerichtet werden; härtere Strafen!	M+;L+	m+ l+
1.US	HS		174	M3	der Junge tut mir sehr leid, täter soll mit dem Leben bezahlen	M+;L+	m+ l+
1.US	Büro		40	Ü2	Frau ist schutzlos, kann jedem passieren	M+;P+	m+ p+
1.US	Büro		28	U3	schrecklicher Bericht, kann jedem passieren	M+;P+	m +
1.US	HS		174	N1	ein Unglück, kann jedem passieren, aber sie war jung!	M+;P+	m+ p+
1.US	Büro		5	U2	Mann hat riskiert, schrecklich für Familie, denke das Rasen hat ihm Spaß gemacht	M+;S+	s +
1.US	Büro		81	K3	schlimm, Krankheiten sind noch immer ein Fluch	M+;Sch	m+ sch+

Komparative Analyse zu Kategorie P (+/-)

1.US	Friseur	133	N2	ich bin froh, dass es bei uns so etwas nicht gibt	P-	p-	
1.US	Friseur	150	N2	Gott sei Dank gibt es so was nicht in Österreich	P-	w+	
1.US	Friseur	151	N2	Gott sei Dank gibt es so was in Österreich nicht	P-	e+	
1.US	Friseur	131		Bilder zeigen, dass das nicht so oft passiert	P-	p-	
1.US	Büro	42	M2	gibt es nicht alle Tage	P -	p-	
1.US	Büro	42	Ü3	steht oft genug in Zeitungen	P +	p+	
2.US	HS	205	M3	Bericht macht Angst, man vergisst, dass es nicht jeden passiert	P-,J-	a+ j-	
2.US	HS	228	Ü1	es passiert nicht so oft, wie es in der Zeitung steht	P-,J-	p- j-	
1.US	Büro	65	Ü1	das Verhalten des Vaters war klar, er wollte seine Familie schützen, das kann nicht jedem passieren	P-;E+	m+ p-	
1.US	Büro	38	D1	ist in Wien genauso	P+	p+	
1.US	Büro	50	D1	passiert immer wieder	P+	p+	
1.US	Büro	65	D1	kann jedem passieren, auch Kleidung zählt	P+	p+	
1.US	Büro	KG	83	D1	hat nichts mit Diskriminierung zu tun, kann jedem passieren	P+	p+
1.US	Büro	157	D1	passiert oft, viel Unnötiges vorhanden	P+	p+ j-	
1.US	Büro	KG	96	D2	100 sind viele, aber das passiert heute oft	P+	p+
1.US	Büro	169	D2	Menschenschmuggel nimmt immer mehr zu	P+	p+	
1.US	Büro	57	N1	bei einer Lawine kann man nicht entkommen	P+	sch	
1.US	Büro	28	N2	Da kann keiner helfen	P+	p +	
1.US	Büro	32	U1	kann jedem passieren, habe selbst Waffen, die haben keine Ladehemmung	P+	p + e -	
1.US	Büro	66	U1	kann jedem passieren	P+	p+	

1.US	Büro		33	Ü1	kommt immer wieder vor	P+	sch
1.US	Büro		78	Ü1	passieren, kann man meist nicht verhindern	P+	p+ sch
1.US	Büro	KG	83	Ü1	kommt oft vor	P+	p+
1.US	Büro		169	Ü1	erschreckende Wahrheit, heutzutage gibt es viele Einbrüche, keiner ist davor sicher	P+	p+
1.US	Büro		36	U2	keiner denkt beim Schifahren das Ärgste	P+	p+
1.US	Büro		42	U2	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	Büro		169	U2	kann leicht passieren auf der Piste	P+	p+
1.US	Büro		78	Ü2	passiert alten Leuten oft	P+	p+
1.US	Büro		81	Ü2	jeder hätte aufgemacht	P+	p+
1.US	Büro		54	U3	blödes Schicksal	P+	sch-
1.US	Büro	KG	92	U3	normal heutzutage	P+	p+
1.US	Büro	KG	96	U3	kann jedem passieren, aber ist schade	P+	p+ m+
1.US	Büro		65	Ü3	kann jedem an der Tankstelle passieren, man sollte nicht zögern	P+	p+
1.US	Büro		66	Ü3	davor kann man sich nur schwer schützen	P+	p+
1.US	Friseur		133	M3	immer mehr Kinder werden Opfer von solchen gefühllosen Menschen	P+	p+ e-
1.US	Friseur		123	Ü1	das ist schlimm, passiert bei uns im Land zur Zeit immer öfter	P+	p+ m+
1.US	Friseur		128	Ü1	passiert oft, kann man nicht verhindern	P+	p+
1.US	Friseur		133	Ü1	leider passiert so etwas immer wieder	P+	p+
1.US	Friseur		136	Ü1	schlimm, aber damit ist man heutzutage noch "gut" dran	P+	m+ w+
1.US	Friseur		128	U2	kann leider jedem passieren	P+	p+
1.US	Friseur		133	U2	auch auf den Pisten gibt es jedes Jahr Verletzte oder Tote	P+	p+
1.US	Friseur		123	Ü2	auch das passiert immer öfter	P+	p+
1.US	Friseur		128	U3	kann leider jedem passieren	P+	p+
1.US	Friseur		123	Ü3	kommt auch leider immer öfter vor	P+	p+
1.US	HS		202	D1	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		183	K2	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		227	M3	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		220	N1	das kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		174	Ü1	kann jedem passieren	P+	p+
1.US	HS		230	Ü1	das kann jedem passieren	P+	p+
2.US	HS	KG	246	Ü1	passiert so oft	P+	p+
2.US	Büro		169	M3	wenn man das liest, glaubt man, die Welt wird immer schlechter, aber das gibt es schon immer	P+,J-	p+ j-
2.US	HS		174	Ü1	macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft	P+,J-	m+ p+
1.US	Büro		171	Ü2	alltägliches Szenario; aber abstoßend	P+;E-	p+ e-
1.US	Friseur		127	Ü3	schrecklich, passiert aber auch immer wieder	P+;E-	p+m+
1.US	Friseur		127	Ü1	nicht sehr interessant, sehr häufig, steht oft in den Zeitungen	P+;I-	i- p+
1.US	Büro		35	Ü1	kann jedem passieren, Polizei verständigen!	P+;L+	p+
1.US	Büro		40	Ü1	kann jedem passieren, braucht besseres Schloss	P+;L+	p+ I+
1.US	Büro		49	Ü1	Kann jedem passieren, immer abschließen!	P+;L+	p+ I+
1.US	Büro		78	Ü3	Tankstellen sollten früher schließen, passiert oft	P+;L+	p+ I+
1.US	Friseur		124	K2	immer mehr, weil sie gehänselt werden, suchen Liebe u. Geborgenheit	P+;L+	I+ p+
1.US	Büro		81	N2	jedes Jahr passiert dasselbe, wenn die Leute so dumm sind, traurig, dass dort noch immer Häuser stehen	P+;M-	m+ p+
1.US	Büro		66	Ü1	schlechtes Ereignis kann jedem widerfahren	P+;M+	p+

1.US	Friseur	124	N1	schreckliche Katastrophe, gibt es leider immer wieder	P+;M+	p+ m+
1.US	Friseur	128	Ü2	passiert oft, ist schrecklich	P+;M+	p+ m+
1.US	Friseur	127	U3	passiert oft, tragisch für die Familie	P+;M+	p+ m+
1.US	HS	183	Ü1	finde ich schlimm, hört man aber jeden Tag	P+;M+	m+ p+
1.US	Büro	55	U3	tragisch, aber das ist Schicksal	P+;M+ ;Sch	m+ sch+
1.US	Büro	172	Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt, traurig, dass solche Überfälle immer öfter stattfinden	P+;S-	p+ e+
1.US	Stud	251	Ü2	Frau kann nichts dafür, kann jedem passieren	P+;S-	s-p+
1.US	Friseur	151	U2	kann jedem passieren, aber mit Helm eher nicht	P+;S+	p+ l+
1.US	Büro	57	U3	hätte auf die Kinder hören sollen, Schicksal	P+;Sch ;S+	l+ sch

Komparative Analyse zu Kategorie S(-/+)

2.US	Büro		74	M3	unschuldiges Opfer	S-	s-
1.US	Büro	KG	94	M3	der Bub kann vielleicht gar nichts dafür, die Eltern haben ihn vielleicht nie gewarnt	S-	s-
1.US	Büro		82	N1	keine Schuld	S-	s-
1.US	Büro		66	U3	bleibt die Frage: wer war schuld?	S-	s- i+
1.US	Friseur		134	U3	der Mann konnte nichts dafür; schlimm, dass Fam.vater gehen musste	S-	s-
1.US	Friseur		133	Ü3	man müsste sich schon überall schützen	S-	w+
1.US	HS		238	MI1	die Tochter ist hilflos ausgeliefert	S-	s- sch
2.US	HS	KG	238	MI1	hilfloses Kind	S-	m+ s-
1.US	HS		188	U1	konnte sich einfach nicht schützen	S-	s-
1.US	HS		191	U1	Bursch konnte sich nicht schützen,war unvorhersehbar	S-	s- sch
1.US	HS		175	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	S-	w+
1.US	Büro		13	K3	war nicht voraussehbar	S -	s -
1.US	Büro		32	M2	verstehe nicht, warum der Junge eingesperrt wird	S -	m -
1.US	Büro		13	U1	warum lassen Eltern das zu, Kind hat keine Schuld	S -	s -
1.US	Büro		54	Ü1	Familienvater hat richtig gehandelt	S -	e+
1.US	Büro		51	Ü1	der Hausbesitzer hat richtig gehandelt, aber da muss doch was dahinterstecken, inforeicher Bericht	S -; W -	s- j+
1.US	Büro		29	E1	keine Zeugen? keine Fluchtmöglichkeit? hat sexuelle Verbindung zu ihm gehabt	S +;G -	s + g -
2.US	HS		174	M3	Bericht macht zornig, weil ein unschuldiges Opfer umgebracht wurde, brauchen die Leute das	S-,E-,J-	s- e- j-
2.US	Büro		51	M3	Leser werden zornig, unschuldiges Opfer	S-,J-	j- m+
2.US	Büro	KG	88	M3	unschuldige Opfer erzeugen immer Mitgefühl, das wissen die Journalisten	S-,J-	m+ j-
2.US	Büro		157	M3	sehr emotional, unschuldiges Opfer	S-,J-	s- j-
2.US	HS		177	Ü1	Notwehr war notwendig, aber verurteilt die ausländische Abstammung, das muss nicht dabei stehen	S-,J-	j-
2.US	Friseur		134	MI1	das Kind ist arm, ein unschuldiges Opfer, die Mutter war überfordert, wer hilft sonst noch?	S-,M+,H+	m+ h+
2.US	Büro	KG	83	M3	typisch unschuldiges Opfer - macht Interesse, was soll man vorher tun?	S-,T+,L+	s- i+
2.US	Büro		170	MI1	unschuldiges Opfer - auch soft news - zeigt die Mutter nur als Täterin	S-,W-,J-	s- j-

2.US	Friseur		133	MI1	unschuldiges Opfer, nur von der Mutter wird berichtet, so braucht man das gar nicht veröffentlichen	S-,W-,J-	m+ j-
1.US	Friseur		133	MI1	wenn ich kein Kind will muss ich eben aufpassen (VERHÜTEN), aber Kinder können am wenigsten dafür	S-,E-	l+ e-
1.US	Stud		249	M2	der Sohn ist das Opfer, Verhalten der Mutter ist unverantwortlich	S-,E-	e- s-
1.US	HS		177	Ü1	Der Vater hat richtig gehandelt	S-,E+	g+e+
1.US	Büro		170	E1	sie hätte früher fliehen können, an der Entführung ist sie nicht schuld	S-,G-	g- m+
1.US	Friseur		134	U1	finde es schlimm, dass keiner die Lehrer geholt hat u. dass die Eltern das erlaubt haben; Junge konnte nichts dafür, tut mir leid	S-,H+	m+ s-
1.US	Büro		58	M2	der Sohn soll nicht verhaftet werden, wenn die Mutter es wollte	S-,L+	m+ l+
1.US	Büro		13	D1	kenne ich selbst, auf dem Land unvorstellbar, Ausländer passen sich nicht an	S+	k -
1.US	Büro		57	D2	selbst schuld	S+	s+
2.US	Büro		29	E1	sagt nicht alles - macht sich so verdächtig	S+	s+
2.US	Büro	KG	95	E1	sie ist wahrscheinlich selber schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	E2	was macht die im Irak? In das Land fährt kein normaler Mensch, selbst schuld.	S+	e- s+
1.US	Büro		28	K1	kann man nichts machen, haben nicht richtig gehandelt	S+	s +
1.US	Büro		28	K2	kann man nichts machen, sollen essen	S+	l -
1.US	Büro		63	K2	die Mädchen sind selber schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	K2	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro		28	M1	Lehrerin ist schuld, Koran ist wichtig,	S+	s +
1.US	Büro		47	M1	sie sollte das mit dem Koran lassen, das ist das heilige Buch!	S+	s+
1.US	Büro		50	M1	die Jugendlichen haben übertrieben, aber die Lehrerin hätte es vermeiden können	S+	s+
1.US	Büro		51	M1	den Tod hat sie nicht verdient, aber das heilige Buch sollte sie nicht beleidigen "Frechheit"	S+	e-
1.US	Büro		57	M1	die Lehrerin hätte das nicht machen sollen, ihr Pech	S+	s+
1.US	Büro	KG	92	M1	Kinder sind schuld an ihrem Tod	S+	s+
1.US	Büro		7	M2	Mutter ist selbst schuld	S+	s +
1.US	Büro		48	M2	Ich finde, der Sohn ist ein Mörder	S+	s+
1.US	Büro		49	M2	Der Sohn ist krank im Kopf	S+	e-
1.US	Büro		28	M3	selbst schuld, warum fährt er weiter	S+	s +
1.US	Büro		57	M3	die Eltern haben auch schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	M3	Bub ist selbst schuld, mit Fremden geht man nicht mit	S+	s+
1.US	Büro		169	M3	der Junge konnte nichts dafür, dass ihn seine Eltern nicht abholen	S+	s+
1.US	Büro		71	MI1	Mutter verdient lebenslang	S+	s+
2.US	Büro		71	MI1	Vater eigentlich auch schuld	S+	s+
1.US	Büro		31	MI2	Eltern haben Schuld, Interesse null, wollen Geld	S+	s +
1.US	Büro		57	MI2	ist genau wie N. Kampusch	S+	s+
1.US	Büro	KG	95	MI2	die Mädchen hätten Signale nach außen schicken können	S+	s+
1.US	Büro		29	U1	Eltern sind schuld	S+	s +
1.US	Büro		55	U1	man sollte wissen, was man tut	S+	s+
1.US	Büro		65	U1	selber schuld, wenn er schaulustig ist	S+	s+
1.US	Büro	KG	88	U1	ich hatte selbst mal welche, hätte sie nie in die Schule mitgenommen	S+	s+

1.US	Büro	KG	92	U1	selbst schuld, hätte was Besseres tun können	S+	s+
1.US	Büro	KG	96	U1	ist nicht mit Absicht passiert - Opfer hätte sich schützen können	S+	s+
1.US	Büro		160	Ü1	das Opfer hätte nichts riskieren sollen, die Gesundheit ist wichtiger	S+	s+
1.US	Büro		26	U2	Opfer selbst schuld	S+	s +
1.US	Büro		37	U2	Mann ist selbst schuld, ohne Helm ist gefährlich	S+	s+
1.US	Büro		43	U2	hätte er einen Helm, selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro		54	U2	selbst schuld, ohne Helm, orientierungslos zu fahren	S+	s-
1.US	Büro		78	U2	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro		82	U2	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro	KG	86	U2	ist sehr schuld: kein Helm und wo er fährt	S+	s+ l+
1.US	Büro	KG	94	U2	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro		3	Ü2	50 jähriger soll nicht fahren; selber schuld	S+	s+
1.US	Büro	KG	88	Ü2	Frau hätte die Tür nicht öffnen dürfen	S+	s+
1.US	Büro	KG	92	Ü2	selbst schuld, soll schauen, wem sie aufmacht	S+	s+
1.US	Büro		34	U3	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro		34	Ü3	selbst schuld	S+	s+
1.US	Büro	KG	96	Ü3	Tankwart hätte sich schützen können - schlagen	S+	s+
1.US	Friseur		128	D1	manche sind selbst schuld, dass es so ist	S+	s+
1.US	Friseur		128	D2	selbst schuld, irgendwie	S+	s+
1.US	Friseur		133	K2	irgendwie kann ich es verstehen, aber irgendwie sind sie selber schuld	S+	s+
1.US	Friseur		150	K2	meist selbst schuld	S+	s+
1.US	Friseur		151	K2	selber schuld auf einer Seite	S+	s+
1.US	Friseur		152	K2	irgendwie sind sie ja selber schuld	S+	s+
1.US	Friseur		123	M2	diese Mutter wollte es so, aber er hätte es nicht machen müssen	S+	s+ l+
1.US	Friseur		134	M3	was sind das für Eltern, die ihren Sohn zu dieser Zeit! Allein! Mit der Straßenbahn fahren lassen, verantwortungslos	S+	s+ e-
2.US	Friseur		127	MI1	bin erst in der Diskussion drauf gekommen, dass der Vater auch Schuld hat	S+	s+
1.US	Friseur		109	MI2	schuld sind die Behörden, wie immer, wenn es um Kinder geht	S+	s+
1.US	Friseur		134	N1	sie müsste wissen „dass Lawinengefahr ist!?“	S+	s+
1.US	Friseur		150	U1	man sollte mit solchen Sachen nicht in der Klasse spielen	S+	l+
1.US	Friseur		151	U1	man soll nicht mit Waffen spielen, besonders nicht, wenn man damit nicht umgehen kann	S+	s+
1.US	Friseur		134	U2	mit 50 Jahren sollte man das wissen, dass man Schutz braucht	S+	s+
1.US	HS		178	E1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		186	E1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		190	E1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		175	K2	die Eltern kümmern sich zu wenig	S+	e-
1.US	HS		177	K2	die Mädchen sind dumm	S+	s+
1.US	HS		184	K2	die sind selber schuld	S+	s+
1.US	HS		224	K2	selbst schuld an ihrer Krankheit	S+	s+
1.US	HS		230	K2	die Mädchen sind selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		235	K2	die Mädchen haben selbst Schuld	S+	s+
2.US	HS	KG	235	K2	die Mädchen sind dumm	S+	s+ e-
1.US	HS		239	K2	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		242	K2	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		175	M3	der Bub hätte nicht alleine fahren dürfen	S+	s+

1.US	HS		188	M3	Vater ist schuld	S+	s+
1.US	HS		190	M3	der Kleine hätte besser aufpassen sollen	S+	s+
1.US	HS		238	M3	die Eltern sind schuld daran	S+	s+
1.US	HS		177	N1	selber schuld	S+	s+
1.US	HS		175	U1	der 16jährige hätte mehr aufpassen sollen	S+	s+
1.US	HS		176	U1	Mit solchen Dingen spielt man nicht in der Schule	S+	s+
1.US	HS		177	U1	Der Bursch (Opfer) war dumm	S+	s+ e-
1.US	HS		179	U1	der Junge ist selbst schuld, hätte sich schützen sollen	S+	s+
1.US	HS		185	U1	selbst schuld	S+	s+
1.US	HS		192	U1	schade, dass Menschen mit softguns herumschießen	S+	e-
1.US	HS		205	U1	Bursch ist schuld	S+	s+
1.US	HS		208	U1	Junge hätte nicht mit der softgun spielen sollen	S+	l+
1.US	HS		215	U1	Junge mit Waffe ist saudumm	S+	e-
1.US	HS		219	U1	wenn er schießt, muss er zuerst schauen	S+	s+
1.US	HS		179	Ü1	der Mann hätte besser auf sich aufpassen sollen	S+	s+
1.US	HS		192	Ü1	der Vater sollte nichts selber tun	S+	s+
2.US	HS		192	Ü1	der Vater ist nicht tapfer sondern dumm, soll Polizei rufen	S+	s+ l+
1.US	HS		219	Ü1	die Frau hätte helfen können	S+	s+
2.US	HS		190	M3	auch Kinder müssen aufpassen, das tut man nicht, einfach mitgehen	S+,L+	s+ l+
2.US	HS	KG	239	K2	habe kein Mitleid, sind selbst schuld	S+,M-	s+ m-
1.US	Büro		17	E1	Kampusch lügt, hat das selbst so gewollt	S+; E -	s -
1.US	Büro		5	D1	selbst schuld, finde ich gut	S+; E+	s + e +
1.US	Büro		7	Ü2	alte Damen sind zu leichtgläubig, darf Tür nicht öffnen	S+; L+	s +
1.US	Büro		19	E1	Mutter hat damit zu tun, es ist ihr nicht schlecht gegangen, wie hat sie gelernt? Hat jetzt Millionen	S+; M -	m -
1.US	Büro		21	U2	traurig, könnte es vermeiden, wenn er aufgepasst hätte	S+; M+	s +
1.US	Büro		28	N1	selbst schuld, Schicksal	S+; P+	s +
1.US	Büro		65	M2	wenn sie unbedingt sterben will soll sie; aber für den Sohn wäre der Tod allein schon genug	S+;E-	s+e-
1.US	Büro		78	M3	irgendwie schrecklich, der Bub hätte über die Gefahr aufgeklärt werden müssen	S+;E-	e-
1.US	Büro		5	M1	diese Schüler sind krank, steigern sich zu sehr in etwas rein	S+;E -	e -
1.US	Büro		81	N1	schuld sind die Idioten, die die Piste freigegeben haben, Lehrer ist ein Held	S+;E+	s+ e+
1.US	Büro		54	M2	Sohn ist krank und gehört ins Gefängnis	S+;L+	l+
1.US	Büro		5	MI1	überhaupt nicht verantwortungsbewusst, krank diese Frau, kann Kind in Babyklappe geben	S+;L+	s + l +
1.US	Friseur		109	U1	Verbot an den Schulen für alle Waffen! Selbst schuld	S+;L+	s+ l+
1.US	HS		186	M3	Kind könnte schreien	S+;L+	l+
1.US	Friseur		134	K2	Modebranche u. TV ist schuld, aber Models schauen total krank aus	S+;M-	s+m-
1.US	Büro		5	M2	Junge kann nicht normal sein, wie kann man Mutter töten wollen, Schicksal nach so vielen Versuchen	S+;M -	s +
1.US	Büro		65	M3	schrecklich für die Eltern, aber schuld ist auch der Junge daran	S+;M+	m+ e-
1.US	Friseur		148	K2	auf einer Seite tun sie mir leid, aber eigentlich selbst schuld	S+;M+	m+ s+
1.US	Büro		78	M1	in vielen Schulen gibt es brutale Kinder, die	S+;O	a+

					Lehrer schauen weg		
1.US	Büro		71	Ü1	das ist typisch, dass der Einbrecher ein Ausländer war	S+;T	s+ e-

Komparative Analyse der Fokussierungsmetapher zu Kategorie

1.US	Büro		13	MI1	Mutter in psycholog. Behandlung! Wo ist der Vater?	W	i +
1.US	Büro		13	Ü1	warum macht Jugoslawe so etwas, wahrscheinlich weil er nichts hat	W	l +
1.US	Büro		32	D1	warum eine Anzeige? wenn sie keine wollen, dann wollen sie keine. Können sich die Gäste aussuchen	W-	w -
2.US	Büro		7	K2	warum?	W-	i+
2.US	Büro		43	K2	warum?	W-	w-
2.US	Büro		48	K2	verhungern im Überfluss - da gibt es Ursachen, schreibt darüber	W-	j- w-
2.US	Büro		49	K2	was gibt es für Gründe?	W-	w-
2.US	Büro		59	K2	verhungern in unserer Zeit kann nur andere Gründe haben - diese muss man schreiben	W-	w-
2.US	Büro		3	MI1	kann man nicht verstehen, weil Hintergründe fehlen	W-	w- j-
2.US	Büro		7	MI1	Blick nur auf die Mutter	W-	w-
2.US	Büro		13	MI1	WO IST DER VATER???	W-	e-w-
2.US	Büro		19	MI1	Hintergründe?	W-	j- w-
2.US	Büro		26	MI1	da fehlen wichtige Infos	W-	w- i-
2.US	Büro		27	MI1	hat mich verwirrt beim 1. Mal, denn wo ist der Vater?	W-	i+ e-
2.US	Büro		36	MI1	auch hier vergisst man auf den Vater	W-	w-
2.US	Büro		37	MI1	Vater fehlt	W-	w-
2.US	Büro		50	MI1	wo ist Vater	W-	w-
2.US	Büro		55	MI1	erklärt nicht alles	W-	w- g-
2.US	Büro		59	MI1	nicht nur die Mutter ist für ein Kind verantwortlich	W-	w-
2.US	Büro		64	MI1	viel zu kurze Info	W-	w- j-
1.US	Büro	KG	83	MI1	wieso hat sie das gemacht, Leute gibt's!	W-	e- w-
2.US	Büro	KG	83	MI1	Bericht macht zornig auf Mutter, weil zuwenig Info	W-	e- j-
2.US	Büro	KG	83	MI1	vielen unklar	W-	w-
2.US	Büro	KG	86	MI1	beim Lesen vergisst man auf den Vater!!!	W-	w- j-
2.US	Büro	KG	96	MI1	schrecklich, warum muss das passieren	W-	w- e-
1.US	Büro		71	U1	wie können Eltern das erlauben? warum hat kein Lehrer etwas bemerkt? Warum hat kein Schüler etwas gesagt?	W-	w-
1.US	Büro		82	U1	warum darf er die Waffe kaufen? warum wird sie ihm von den Lehrern nicht weggenommen?	W-	w- l+
1.US	Büro		81	U3	es steht nicht drin, wie es zu dem Unfall gekommen ist, aber urtraurig	W-	j- m+
1.US	Friseur		150	K1	und da gibt es keine Impfung?	W-	w-
1.US	Friseur		131	K3	vielleicht wäre es gar nicht so weit gekommen, wenn man es rechtzeitig bemerkt hätte	W-	w-
2.US	Friseur		123	MI1	man sollte die Mutter nicht alleine verurteilen	W-	w-
2.US	Friseur		150	MI1	Mütter müssen auf die Kinder aufpassen, Väter aber auch!!!	W-	w-
2.US	HS		185	MI1	zu kurz, zu ungenau	W-	w-
2.US	HS		211	MI1	man muss auch nach dem Vater fragen	W-	w-
2.US	HS		224	MI1	man weiß wenig	W-	w-
2.US	HS		225	MI1	warum steht das in der Zeitung?	W-	w-

1.US	Büro		57	D1	in Wien ist das such so, was soll man tun	W -	eo
1.US	Büro		28	E1	ich denke, sie wurde missbraucht und vergewaltigt, will es nicht sagen	W -	w -
1.US	Büro		59	MI2	warum hat das Jugendamt so spät eingegriffen	W -	w-
1.US	Büro		33	U1	keine Angaben über die Folgen	W -	w-
2.US	Friseur		118	K2	darüber muss man sprechen, aber auch richtig schreiben, was man dagegen tun kann, nicht nur Schicksale beschreiben	W-,H+,J-	j- h+
2.US	Stud		249	K2	Bericht sollte auch mehr über Prävention beinhalten	W-,H+,J-	h+ w- j-
2.US	Büro		49	MI 1	fehlende Informationen, lieber gar nicht schreiben	W-,J-	j-
2.US	Büro		60	MI1	man weiß zuwenig, unnötiger Bericht	W-,J-	j- w-
2.US	Büro		157	MI1	zuwenig Info, zu kurz	W-,J-	w- j-
2.US	Friseur		141	MI1	hier fordert man nur für die Mutter eine Strafe, aber wo war der Vater? Warum passiert so etwas?	W-,J-	w- j-
2.US	Friseur		151	Ü1	einiges dabei ist komisch - emotionaler Bericht, actionreich, mitreißend	W-,J-	w- j-
2.US	HS		184	K2	habe erfahren, warum die krank sind, das steht nicht im Bericht	W-,J-	w- j-
2.US	HS		208	K2	in der Schule wird das unterrichtet, davon schreiben sie nichts	W-,J-	j- w-
2.US	HS		230	K2	informiert nicht gut	W-,J-	w- j-
2.US	HS		177	MI1	nur die Mutter wird beschrieben, da fehlt etwas	W-,J-	w- j-
2.US	HS		184	MI1	Bericht ist schlecht, weil nur die Mutter schlecht gemacht wird	W-,J-	w- j-
2.US	HS		187	MI1	warum wird nichts über Vater geschrieben	W-,J-	w- j-
2.US	HS		190	MI1	ungenauer Bericht, beantwortet nicht alle W-Fragen	W-,J-	j-
2.US	HS		191	MI1	über die Mutter müssen mehr Fragen beantwortet werden,z.B. warum	W-,J-	w- j-
2.US	HS		220	MI1	schlechter Bericht, zu kurz	W-,J-	w- j-
2.US	HS		223	MI1	zu kurzer Bericht, man weiß zuwenig	W-,j-	w-
2.US	HS		232	MI1	beantwortet nicht alle W-Fragen	W-,J-	w- j-
2.US	HS		222	MI1	wenn ich das lese, ärgere ich mich über die Mutter, aber das darf man nicht, man kennt sie nicht und weiß nicht, wie es wirklich war	W-,J-,E-	j- e-
2.US	Büro		57	K2	wie kann man sich verhalten? Fehlende Information	W-,L+	w- l+
2.US	HS		174	MI1	bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld	W-,S+	s+ w-
2.US	HS		182	MI1	Hilfe, habe nur die Mutter arg gefunden, habe selbst den Vater vergessen. Immer werden nur Mütter beschuldigt	W-,s+	w- s+
1.US	Büro		13	M1	Weltproblem Religionen!	W; L -	w +
1.US	Büro		13	U2	würde helfen, solche Gefahren gibt es für Tourengerher	W; L+	l +
1.US	Büro		78	D1	Rassismus ist auch heute ein Problem	W+	w+
1.US	Büro		81	M2	Bei uns ist Sterbehilfe verboten, woanders nicht	W+	w+
1.US	Büro		28	U1	das ist versehentlich passiert, wo waren die Lehrer?	W+	s + w +
1.US	Büro		49	U1	In einer Schule hat eine Waffe nichts verloren	W+	l+
1.US	HS		222	U1	das zeigt wie gefährlich diese Waffen sind	W+	w+
1.US	HS		229	U1	softguns sind gefährlich	W+	w+
1.US	Büro		78	MI3	zu viele Jugendliche sind beschäftigungslos, das ist der Endeffekt	W+;L+	w+ l+

Einzelfallanalyse Fall 134

1.US	Friseur	134	D1	es ist wahr, dass Ausländer teils nicht eingelassen werden, sie fallen auch teils unangenehm auf, wenn das nicht ist, würde ich auf sie aufpassen	E+	e+
1.US	Friseur	134	D2	schlimm, wenn Menschen die Freiheit versprochen wurde, dann "gezwungen" sich umzubringen	M+	m+
1.US	Friseur	134	E1	so viele Jahre gequält, es tat ihr leid als er gestorben war!????	G-	g-
2.US	Friseur	134	E1	da wurde vieles falsch gebracht, die Medien sind schuld an ihrem schlechten Ruf	J-	j-
1.US	Friseur	134	E2	das ist es eben die Menschen machen nichts	L-	l-
1.US	Friseur	134	K2	Modebranche u. TV ist schuld, aber Models schauen total krank aus	S+;M-	s+m-
2.US	Friseur	134	K2	Medien sind schuld mit ihren Supermodelgetue, Mädchen brauchen Hilfe	H+,J-	j- m+
1.US	Friseur	134	K3	schlimm, dass eine Krankheit! Heutzutage! zum Tod führen kann	M+	m+
1.US	Friseur	134	M1	finde es schlimm, dass keiner so normal war um Hilfe zu holen	H+	e-
1.US	Friseur	134	M2	schlimm, dass ein Sohn dazu fähig ist, eine Mutter umzubringen, kann ich nicht verstehen	E-	e-
1.US	Friseur	134	M3	was sind das für Eltern, die ihren Sohn zu dieser Zeit! Allein! Mit der Straßenbahn fahren lassen, verantwortungslos	S+	s+ e-
2.US	Friseur	134	M3	man wird auf alle zornig, eigentlich kann niemand was dafür, das passiert, aber es ist schlimm	E-,S-,P+	p+ e-
1.US	Friseur	134	MI1	finde es schlimm, wenn man Kd. Bekommt u. ihnen so was antut; abtreiben, wenn man sie nicht will; schlimm, wenn sie leiden, weil Elt. Krank	E-	e-
2.US	Friseur	134	MI1	das Kind ist arm, ein unschuldiges Opfer, die Mutter war überfordert, wer hilft sonst noch?	S-,M+,H+	m+ h+
1.US	Friseur	134	MI2	schlimm ist, dass Vater nicht versucht hat Kontakt aufzunehmen; für Frau lebenslang u. Kd. nie wieder sehen dürfen	L+;M+	l+ m+
1.US	Friseur	134	MI3	wie krank muss man sein, um auf so was zu kommen?? Er hätte von außen Hilfe holen können?!	E-;H+	e- l+
1.US	Friseur	134	N1	sie müsste wissen ,dass Lawinengefahr ist!?	S+	s+
1.US	Friseur	134	U1	finde es schlimm, dass keiner die Lehrer geholt hat u. dass die Eltern das erlaubt haben; Junge konnte nichts dafür, tut mir leid	S-;H+	m+ s-
1.US	Friseur	134	Ü1	finde die Handlung vom Vater gut; hatte Angst um seine Familie, Kinder	E+	e+
2.US	Friseur	134	Ü1	Bericht ist nicht notwendig, Vater muss sich wehren, soll aber auch kein Vorbild sein	j-,S-	j-
1.US	Friseur	134	U2	mit 50 Jahren sollte man das wissen, dass man Schutz braucht	S+	s+
1.US	Friseur	134	Ü2	es ist schlimm, alten Leuten und Babys wehzutun	M+	m+
1.US	Friseur	134	U3	der Mann konnte nichts dafür; schlimm, dass Fam.vater gehen musste	S-	s-
1.US	Friseur	134	Ü3	der Tankwart hätte das Geld hergeben sollen, hatte Glück, Videoüberwachung sind viell. Gefasst	L+	l+

Einzelfallanalyse Fall 151

1.US	Friseur	151	D1	<i>Rassismus ist in Österreich nichts Neues!</i>	M+	p+
1.US	Friseur	151	E1	<i>sie hätte schon früher flüchten können, aber sie hatte schon eine emotionale Ebene zu ihm</i>	G-	g-
2.US	Friseur	151	E1	<i>sie wurde vom Opfer zur Zielscheibe - das haben die Medien gemacht</i>	J-	j-
1.US	Friseur	151	K2	<i>selber schuld auf einer Seite</i>	S+	s+
2.US	Friseur	151	K2	<i>müssen über Lösung schreiben</i>	L-,J-	l- j-
1.US	Friseur	151	M1	<i>die Moslems übertreiben es damit eindeutig!</i>	E-	e-
1.US	Friseur	151	M2	<i>EINFACH NUR KRANK!</i>	E-	e-
1.US	Friseur	151	M3	<i>man sollte kleine Kinder aufklären</i>	L+	l+
2.US	Friseur	151	M3	<i>man kann Angst kriegen, oder man ist froh, dass man nicht betroffen ist - sehr emotional</i>	A+,J-	a+ j-
1.US	Friseur	151	MI1	<i>wieso kriegt man Kinder, wenn man geisteskrank ist</i>	E-	e-
2.US	Friseur	151	MI1	<i>man ärgert sich, wenn man das liest, weil vieles steht nicht dabei</i>	E-,W-	j- e-
1.US	Friseur	151	MI3	<i>in Gefängnissen möchte ich lieber nicht wissen, was los ist</i>	E-	e-
1.US	Friseur	151	N1	<i>Sie war so jung!</i>	M+	m+
1.US	Friseur	151	N2	<i>Gott sei Dank gibt es so was in Österreich nicht</i>	P-	e+
1.US	Friseur	151	U1	<i>man soll nicht mit Waffen spielen, besonders nicht, wenn man damit nicht umgehen kann</i>	S+	s+
1.US	Friseur	151	Ü1	<i>bin verwundert, dass die anderen nicht aufgewacht sind</i>	G-	e-
2.US	Friseur	151	Ü1	<i>einiges dabei ist komisch - emotionaler Bericht, actionreich, mitreißend</i>	W-,J-	w- j-
1.US	Friseur	151	U2	<i>kann jedem passieren, aber mit Helm eher nicht</i>	P+;S+	p+ l+
1.US	Friseur	151	Ü2	<i>man sollte auf eine ältere Dame nicht einschlagen</i>	E-	e-
1.US	Friseur	151	U3	<i>das ist schlimm, wenn man glaubt, man kommt eh wieder zurück</i>	M+	m+
1.US	Friseur	151	Ü3	<i>mit einer Eisenstange! schlimm!</i>	M+	m+

Einzelfallanalyse 28

1.US	Büro	28	D2	<i>haben keine andere Wahl gehabt als zu springen</i>	L -	l -
1.US	Büro	28	E1	<i>ich denke, sie wurde missbraucht und vergewaltigt, will es nicht sagen</i>	W -	w -
2.US	Büro	28	E1	<i>sie will nicht alles sagen, das wird ihr schlecht angerechnet</i>	E+	e+ m+
1.US	Büro	28	E2	<i>sie sollte nicht um Hilfe bitten</i>	L -	e -
1.US	Büro	28	K1	<i>kann man nichts machen, haben nicht richtig gehandelt</i>	S+	s +
1.US	Büro	28	K2	<i>kann man nichts machen, sollen essen</i>	S+	l -
2.US	Büro	28	K2	<i>wie soll man reagieren - wird nicht geschrieben</i>	H+,J-	i+ j-
1.US	Büro	28	M1	<i>Lehrerin ist schuld, Koran ist wichtig,</i>	S+	s +
1.US	Büro	28	M2	<i>Junge konnte die Mutter nicht leiden</i>	L+	s -
1.US	Büro	28	M3	<i>selbst schuld, warum fährt er weiter</i>	S+	s +

2.US	Büro		28	M3	Eltern werden verunsichert	J-	j-
1.US	Büro		28	MI2	Mutter ist herzlos	E -	e -
2.US	Büro		28	MI2	Mutter ist krank, wo sind andere Betreuer	M+,H+	m+ l+
1.US	Büro		28	N1	selbst schuld, Schicksal	S+; P+	s +
1.US	Büro		28	N2	Da kann keiner helfen	P+	p +
1.US	Büro		28	U1	das ist versehentlich passiert, wo waren die Lehrer?	W+	s + w +
1.US	Büro		28	Ü1	gut geschrieben, schrecklich gefährlich	J+; A+	j + a +
2.US	Büro		28	Ü1	Actionbericht	J-	j-
1.US	Büro		28	U2	ohne Helm!	L+	s -
1.US	Büro		28	Ü2	ein Wahnsinn, herzlos und respektlos	E -;M+	e -
1.US	Büro		28	U3	schrecklicher Bericht, kann jedem passieren	M+;P+	m +
1.US	Büro		28	Ü3	macht Angst	A+	a +

Einzelfallanalyse 71

1.US	Büro		71	D1	ich hätte die Türken auch nicht reingelassen	E+	e+
1.US	Büro		71	D2	wären sie nicht geflüchtet	M-	m-
1.US	Büro		71	E1	da stimmt etwas nicht, glaube kein Wort	G-	g-
2.US	Büro		71	E1	zu viele Berichte in zu kurzer Zeit - macht misstrauisch	J-	j- g-
1.US	Büro		71	E2	was macht die im Irak? In das Land fährt kein normaler Mensch, selbst schuld.	S+	e- s+
1.US	Büro		71	K2	selbst schuld	S+	s+
2.US	Büro		71	K2	wer nicht die Kraft hat auf sich zu schauen, bleibt über	L+	l+
1.US	Büro		71	M1	typisch Islam, Lehrerin ist selbst schuld, sollte wissen, dass islam. Frauen nichts wert sind, Türkei darf nicht zur EU	E-;T	e-t
1.US	Büro		71	M3	Bub ist selbst schuld, mit Fremden geht man nicht mit	S+	s+
2.US	Büro		71	M3	wie schützt man sich davor - ist wichtiger als angstmachender Bericht	L+	l+
1.US	Büro		71	MI1	Mutter verdient lebenslang	S+	s+
2.US	Büro		71	MI1	Vater eigentlich auch schuld	S+	s+
1.US	Büro		71	U1	wie können Eltern das erlauben? warum hat kein Lehrer etwas bemerkt? Warum hat kein Schüler etwas gesagt?	W-	w-
1.US	Büro		71	Ü1	das ist typisch, dass der Einbrecher ein Ausländer war	S+;T	s+ e-
2.US	Büro		71	Ü1	Bericht stellt Ausländer in schlechtes Licht	J-	j-
1.US	Büro		71	Ü2	das ist unterstes Niveau	E-	e-
1.US	Büro		71	U3	Schicksal, schrecklich	Sch;M+	sch m+

Einzelfallanalyse 96

1.US	Büro	KG	96	D1	dazu habe ich keine Meinung, was passiert ist, ist passiert	M-;Eo	p- sch
1.US	Büro	KG	96	D2	100 sind viele, aber das passiert heute oft	P+	p+
1.US	Büro	KG	96	E1	uninteressant	I-	i-
2.US	Büro	KG	96	E1	von Medien aufgeblasen	J-	j-
1.US	Büro	KG	96	E2	uninteressant	I-	i-
1.US	Büro	KG	96	M1	es war nicht notwendig den Koran zu beleidigen	E+	e+

1.US	Büro	KG	96	M3	was sind das für Eltern?	E-	e-
1.US	Büro	KG	96	MI1	wie kann man ein Kind zu so etwas zwingen, Todesstrafe für die Mutter	L+;E-	e- l+
2.US	Büro	KG	96	MI1	schrecklich, warum muss das passieren	W-	w- e-
1.US	Büro	KG	96	MI2	schrecklich und furchtbar	E-	e- m+
1.US	Büro	KG	96	MI3	uninteressant	I-	i-
1.US	Büro	KG	96	U1	ist nicht mit Absicht passiert - Opfer hätte sich schützen können	S+	s+
1.US	Büro	KG	96	Ü1	sinnlose Aktion vom Familienvater	M-	m-
2.US	Büro	KG	96	Ü1	interessant	I+,S-	i+ e+
1.US	Büro	KG	96	U2	der Mann hatte wie andere Menschen Wünsche, Helm hätte es nicht verhindert	Sch	sch
1.US	Büro	KG	96	Ü2	kann jedem passieren, Hilfe holen	Sch;H+	k+ h+
1.US	Büro	KG	96	U3	kann jedem passieren, aber ist schade	P+	p+ m+
1.US	Büro	KG	96	Ü3	Tankwart hätte sich schützen können - schlagen	S+	s+

Einzelfallanalyse 174

1.US	HS		174	D1	gebe den Besitzern recht, es ist besser Türken nicht ins Lokal zu lassen, sie stiften Streit	E+	e+
1.US	HS		174	E1	das war für sie alles nicht leicht	M+	m+
2.US	HS		174	E1	ist immer noch ein Opfer der Medien	M+,J-	j-
1.US	HS		174	M3	der Junge tut mir sehr leid, Täter soll mit dem Leben bezahlen	M+;L+	m+ l+
2.US	HS		174	M3	Bericht macht zornig, weil ein unschuldiges Opfer umgebracht wurde, brauchen die Leute das	S-,E-,J-	s- e- j-
1.US	HS		174	MI1	diese Mutter soll auf den Scheiterhaufen	L+;E-	l+ e-
2.US	HS		174	MI1	bin betroffen, habe die Mutter sehr verurteilt und auf den Vater vergessen, der ist genauso schuld	W-,S+	s+ w-
1.US	HS		174	N1	ein Unglück, kann jedem passieren, aber sie war jung!	M+;P+	m+ p+
1.US	HS		174	U1	keine Rücksicht, nichts für Kinder u. Jugendliche	M-	m- e-
1.US	HS		174	Ü1	kann jedem passieren	P+	p+
2.US	HS		174	Ü1	macht betroffen, weil es allen passieren kann, passiert aber gar nicht so oft	P+,J-	m+ p+

Einzelfallanalyse 224

1.US	HS		224	D1	langweilig	I-	i-
1.US	HS		224	E1	spannend	I+	i+
2.US	HS		224	E1	eine spannende Story, bringt Geld für Zeitungen	I+,J-	i+ j-
1.US	HS		224	K2	selbst schuld an ihrer Krankheit	S+	s+
2.US	HS		224	K2	sie sollen schreiben, wie man sich schützen kann	L+	l+
1.US	HS		224	M3	war nicht sehr spannend	J-	j-
2.US	HS		224	M3	Bericht macht vielen Angst, mir nicht	A+,J-	a+ j-
1.US	HS		224	MI1	die Überschrift macht mich neugierig	I+	i+
2.US	HS		224	MI1	man weiß wenig	W-	w-
1.US	HS		224	U1	das ist glaubwürdig	G+	g+
1.US	HS		224	Ü1	dieser Bericht war sehr spannend und real	J+	j+
2.US	HS		224	Ü1	ein Bericht soll sachlich sein, der Journalist weiß das nicht	J-	j-

Einzelfallanalyse 242

1.US	HS		242	D1	langweilig	I-	i-
1.US	HS		242	E1	spannend	I+	i+
2.US	HS	KG	242	E1	spannend zu lesen	J+	j+
1.US	HS		242	K2	selbst schuld	S+	s+
2.US	HS	KG	242	K2	ich mag solche Mädchen nicht	M-	m-e-
1.US	HS		242	M3	sehr schrecklich	E-	e-
2.US	HS	KG	242	M3	interessant zu lesen	I+	i+
1.US	HS		242	MI1	9 Jahre sind eine gerechte Strafe	L+	l+
2.US	HS	KG	242	MI1	die Frau soll eingesperrt werden	L-	e- l-
1.US	HS		242	Ü1	sehr spannend	I+	i+
2.US	HS	KG	242	Ü1	gut zu lesen	J+	j+

7.2. Syntax der quantitativen Auswertung

Stichprobe deskriptiv

/* Daten splitten in verschiedene Schultypen

```
SORT CASES BY Schule .  
SPLIT FILE  
SEPARATE BY Schule .
```

/*Deskriptive Statistiken

```
FREQUENCIES  
VARIABLES=sex age relig staatsb nutz f9_lesen f11_inte f12_spas f13_info  
f14_mehr f15_ergä f16_glau f17_unab lgv_temp lgv_vers  
/STATISTICS=STDDEV RANGE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN  
/BARCHART PERCENT  
/ORDER= ANALYSIS .
```

NPAR TESTS

```
/K-S(NORMAL)= lgv_temp lgv_vers  
/MISSING ANALYSIS.  
SPLIT FILE  
OFF.
```

DATASET ACTIVATE DatenSet1.

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=f10_wich f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau  
f17_unab  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.  
Häufigkeiten für alle Berichte
```

DATASET ACTIVATE DatenSet1.

```
FREQUENCIES VARIABLES=ein1 ein2 ein3 ein4 ein5 ein6 ein7 ein8 ein9 ein10 ein11 ue1_1 ue1_2  
ue1_3  
ue1_4 ue1_5 ue1_6 ue1_7 ue1_8 ue1_9 ue1_10 ue1_11 ue1_12 ue1_13 ue1_14 ue1_15 ue1_16  
ue1_17 ue1_18  
ue1_19 ue1_20 ue1_21 ue1_22 ue1_23 ue2_1 ue2_2 ue2_3 ue2_4 ue2_5 ue2_6 ue2_7 ue2_8 ue2_9  
ue2_10  
ue2_11 ue2_12 ue2_13 ue2_14 ue2_15 ue2_16 ue2_17 ue2_18 ue2_19 ue2_20 ue2_21 ue2_22  
ue2_23 ue3_1  
ue3_2 ue3_3 ue3_4 ue3_5 ue3_6 ue3_7 ue3_8 ue3_9 ue3_10 ue3_11 ue3_12 ue3_13 ue3_14 ue3_15  
ue3_16  
ue3_17 ue3_18 ue3_19 ue3_20 ue3_21 ue3_22 ue3_23 un1_1 un1_2 un1_3 un1_4 un1_5 un1_6  
un1_7 un1_8  
un1_9 un1_10 un1_11 un1_12 un1_13 un1_14 un1_15 un1_16 un1_17 un1_18 un1_19 un1_20  
un1_21 un1_22  
un1_23 un2_1 un2_2 un2_3 un2_4 un2_5 un2_6 un2_7 un2_8 un2_9 un2_10 un2_11 un2_12 un2_13  
un2_14  
un2_15 un2_16 un2_17 un2_18 un2_19 un2_20 un2_21 un2_22 un2_23 un3_1 un3_2 un3_3 un3_4  
un3_5 un3_6  
un3_7 un3_8 un3_9 un3_10 un3_11 un3_12 un3_13 un3_14 un3_15 un3_16 un3_17 un3_18 un3_19  
un3_20  
un3_21 un3_22 un3_23 m1_1 m1_2 m1_3 m1_4 m1_5 m1_6 m1_7 m1_8 m1_9 m1_10 m1_11  
m1_12 m1_13 m1_14  
m1_15 m1_16 m1_17 m1_18 m1_19 m1_20 m1_21 m1_22 m1_23 m2_1 m2_2 m2_3 m2_4 m2_5  
m2_6 m2_7 m2_8 m2_9  
m2_10 m2_11 m2_12 m2_13 m2_14 m2_15 m2_16 m2_17 m2_18 m3_1 m3_2 m3_3 m3_4 m3_5  
m3_6 m3_7 m3_8 m3_9  
m3_10 m3_11 m3_12 m3_13 m3_14 m3_15 m3_16 m3_17 m3_18 m3_19 m3_20 m3_21 m3_22  
m3_23 d1_1 d1_2 d1_3  
d1_4 d1_9 d1_10 d1_11 d1_12 d1_13 d1_14 d1_15 d1_16 d1_17 d1_18 d1_19 d1_20 d1_21 d1_22  
d1_23 d2_1  
d2_2 d2_3 d2_4 d2_5 d2_6 d2_7 d2_8 d2_9 d2_10 d2_11 d2_12 d2_13 d2_14 d2_15 d2_16 d2_17  
d2_18 mi1_1
```

```

mi1_2 mi1_3 mi1_4 mi1_5 mi1_6 mi1_8 mi1_10 mi1_11 mi1_12 mi1_13 mi1_14 mi1_15 mi1_16
mi1_17 mi1_18
mi1_19 mi1_20 mi1_21 mi1_22 mi1_23 mi1_24 mi2_1 mi2_2 mi2_3 mi2_4 mi2_5 mi2_6 mi2_7
mi2_8 mi2_9
mi2_10 mi2_11 mi2_12 mi2_13 mi2_14 mi2_15 mi2_16 mi2_17 mi2_18 mi2_19 mi2_20 mi2_21
mi2_22 mi2_23
mi3_1 mi3_2 mi3_3 mi3_4 mi3_5 mi3_6 mi3_7 mi3_8 mi3_9 mi3_10 mi3_11 mi3_12 mi3_13
mi3_14 mi3_15
mi3_16 mi3_17 mi3_18 mi3_19 mi3_20 mi3_21 mi3_22 mi3_23 e1_1 e1_2 e1_3 e1_4 e1_5 e1_6
e1_7 e1_8
e1_9 e1_10 e1_11 e1_12 e1_13 e1_14 e1_15 e1_16 e1_17 e1_18 e1_19 e1_20 e1_21 e1_22 e1_23
e2_1 e2_2
e2_3 e2_4 e2_5 e2_6 e2_7 e2_8 e2_9 e2_10 e2_11 e2_12 e2_13 e2_14 e2_15 e2_16 e2_17 e2_18
e2_19
e2_20 e2_21 e2_22 e2_23 n1_1 n1_2 n1_3 n1_4 n1_5 n1_6 n1_8 n1_9 n1_10 n1_11 n1_12 n1_13
n1_14 n1_15
n1_16 n1_17 n1_18 n1_19 n1_20 n1_21 n1_22 n1_23 n2_1 n2_2 n2_3 n2_4 n2_5 n2_6 n2_8 n2_9
n2_10 n2_11
n2_12 n2_13 n2_14 n2_15 n2_16 n2_17 n2_18 n2_19 n2_20 n2_21 n2_22 n2_23 k1_1 k1_2 k1_3
k1_4 k1_5
k1_6 k1_7 k1_8 k1_9 k1_10 k1_11 k1_12 k1_13 k1_14 k1_15 k1_16 k1_17 k1_18 k2_1 k2_2 k2_3
k2_4 k2_5
k2_6 k2_7 k2_8 k2_9 k2_10 k2_11 k2_12 k2_13 k2_14 k2_15 k2_16 k2_17 k2_18 k2_19 k2_20
k2_21 k2_22
k3_1 k3_2 k3_3 k3_4 k3_5 k3_6 k3_8 k3_9 k3_10 k3_11 k3_12 k3_13 k3_14 k3_15 k3_16 k3_17
k3_18
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE MEAN MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.
/* diese Syntax kann nur mit dem Datensatz "AngelaData01_reduced_US1US2.sav" verwendet werden!!
und "Angela Dataset 070608_B++ und Angela Data new"

/*Häufigkeiten und Histogramme für die Stichprobenbeschreibung

FREQUENCIES VARIABLES= Schule age sex staatsb nutz f9_lesen f10_wich f11_inte f12_spas
f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau f17_unab lgv_temp lgv_vers lgv_vers_kat
/NTILES=4
/STATISTICS=STDDEV RANGE MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN
/BARChart FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

FREQUENCIES VARIABLES=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN
/HISTOGRAM NORMAL
/ORDER=ANALYSIS.

USE 1 thru 254.
EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=lgv_vers_kat
/BARChart FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

/*Test auf NV der Variablen "Alter", "Lesegeschwindigkeit" und "Leseverständnis"
NPAR TESTS
/K-S(NORMAL)=age lgv_temp lgv_vers
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

CORRELATIONS
/VARIABLES=f10_wich f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau f17_unab lgv_temp
lgv_vers
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

CROSSTABS
/TABLES=sex Schule lgv_vers_kat BY f10_wich f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä
f16_glau f17_unab

```



```

/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ KAPPA
/CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ASIS.

```

CROSSTABS

```

/TABLES=sex Schule lgv_vers_kat BY f10_wich_d f11_inte_d f12_spas_d f13_info_d f14_mehr_d
f15_ergä_d
f16_glau_d f17_unab_d
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ASIS.

```

```

/* Gibt es einen Geschlechts-US in Lesegeschwindigkeit/ Leseverständnis?
/* Erste Berechnung über den Gesamten Datensatz.

```

```

T-TEST GROUPS=sex(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=lgv_temp lgv_vers
/CRITERIA=CI(.9500).

```

FILTER OFF.

```

/* Zweite Berechnung für den Datensatz nach Schultyp gesplittet -> multiple T-Tests!! Aber nur zur
Veranschaulichung. Entspricht der nachfolgenden VA!

```

SPLIT FILE BY Schule.

```

T-TEST GROUPS=sex(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=lgv_temp lgv_vers
/CRITERIA=CI(.9500).

```

SPLIT FILE OFF.

```

/* Mehrfaktorielle multivariate Varianzanalyse.
GLM lgv_temp lgv_vers BY Schule sex
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN= Schule sex Schule*sex.

```

```

/* Varianzanalyse einfach -> US zwischen den Schulen bezüglich der Lesegeschw. und des
Leseverständnisses.

```

```

ONEWAY lgv_temp lgv_vers BY Schule
/STATISTICS HOMOGENEITY WELCH
/PLOT MEANS
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).

```

```

/* Da Homogenität der Varianzen nicht gegeben -> Kruskal Wallis Test zum US zwischen den Schulen

```

```

NPAR TESTS
/K-W=lgv_temp lgv_vers BY Schule(1 4)
/MISSING ANALYSIS.

```

```

FREQUENCIES VARIABLES=sex
/BARChart FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

```

Einstellungen und Lesen

```

FREQUENCIES VARIABLES=f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau f17_unab
lgv_temp
lgv_vers lgv_vers_kat
/FORMAT=NOTABLE

```

```

/STATISTICS=STDDEV MEAN
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.

GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=lgv_vers.

GRAPH
/HISTOGRAM(NORMAL)=lgv_temp.

NPAR TESTS
/K-S(NORMAL)=lgv_temp lgv_vers
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

Häufigkeiten für Einstellungen zu Zeitungen
DATASET ACTIVATE DatenSet1.
FREQUENCIES VARIABLES=f10_wich f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau
f17_unab
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
RECODE lgv_vers (MISSING=Copy) (40 thru 60=2) (Lowest thru 39=1) (61 thru Highest=3) INTO
    lgv_vers_kat.
VARIABLE LABELS lgv_vers_kat 'Leseverständnis Kategorisiert in 3 Gruppen'.
EXECUTE.

RECODE f10_wich f11_inte f12_spas f13_info f14_mehr f15_ergä f16_glau f17_unab
(MISSING=Copy) (1
    thru 3=1) (4 thru 6=2) INTO f10_wich_d f11_inte_d f12_spas_d f13_info_d f14_mehr_d f15_ergä_d
    f16_glau_d f17_unab_d.
VARIABLE LABELS .
EXECUTE.

/* Umcodieren der FKK Items vor der Skalenberechnung

RECODE fkk4 fkk8 fkk12 fkk24 (1=6) (2=5) (3=4) (4=3) (5=2) (6=1) (MISSING=99) INTO fkk4r
fkk8r fkk12r fkk24r

RECODE us2fkk4 us2fkk8 us2fkk12 us2fkk24 (1=6) (2=5) (3=4) (4=3) (5=2) (6=1) (MISSING=99)
INTO us2fkk4r us2fkk8r us2fkk12r us2fkk24r

EXECUTE .

/*Berechnung der Primär-Skala FKK-SK (Score)

COMPUTE fkk_sk=SUM(fkk4r,fkk8r,fkk12r,fkk16,fkk20,fkk24r,fkk28,fkk32)

COMPUTE
US2fkk_sk=SUM(us2fkk4r,us2fkk8r,us2fkk12r,us2fkk16,us2fkk20,us2fkk24r,us2fkk28,us2fkk32)

/*Berechnung der Primär-Skala FKK-I (Score)

COMPUTE fkk_i=SUM(fkk1,fkk5,fkk6,fkk11,fkk23,fkk25,fkk27,fkk30)

COMPUTE us2fkk_i=SUM(us2fkk1,us2fkk5,us2fkk6,us2fkk11,us2fkk23,us2fkk25,us2fkk27,us2fkk30)

/*Berechnung der Primär-Skala FKK-P (Score)

COMPUTE fkk_p=SUM(fkk3,fkk10,fkk14,fkk17,fkk19,fkk22,fkk28,fkk29)

COMPUTE
us2fkk_p=SUM(us2fkk3,us2fkk10,us2fkk14,us2fkk17,us2fkk19,us2fkk22,us2fkk28,us2fkk29)

/*Berechnung der Primär-Skala FKK-C (Score)

COMPUTE fkk_c=SUM(fkk2,fkk7,fkk9,fkk13,fkk15,fkk18,fkk21,fkk31)

```

```

COMPUTE
us2fkk_c=SUM(us2fkk2,us2fkk7,us2fkk9,us2fkk13,us2fkk15,us2fkk18,us2fkk21,us2fkk31)

/*Berechnung der Sekundär-Skalen FKK-SKI (Score) und FKK-PC sowie Tertiärwert -> Differenz der
Sekundär-Skalen

COMPUTE fkk_ski=SUM(fkk_sk, fkk_i)

COMPUTE fkk_pc=SUM(fkk_p, fkk_c)

COMPUTE fkk_diff=fkk_ski - fkk_pc.

COMPUTE us2fkk_ski=SUM(us2fkk_sk, us2fkk_i)

COMPUTE us2fkk_pc=SUM(us2fkk_p, us2fkk_c)

COMPUTE us2fkk_diff=us2fkk_ski - us2fkk_pc.

EXECUTE .

T-Test, NV, Grafik –FKK

NPAR TESTS
/K-S(NORMAL)=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff US2fkk_sk us2fkk_i us2fkk_p
us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_diff
/MISSING ANALYSIS.

FREQUENCIES VARIABLES=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff US2fkk_sk us2fkk_i
us2fkk_p
us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_diff
/HISTOGRAM NORMAL
/ORDER=ANALYSIS.

T-TEST PAIRS=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff WITH US2fkk_sk us2fkk_i
us2fkk_p
us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_diff (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

/*Berechnungen aus den Items zur Beurteilung der einzelnen Berichte zu den Skalen

COMPUTE US1_interest=SUM(ue1_14,m3_14,mi1_15,e1_14,k2_14).

COMPUTE US1_betroffen=SUM(ue1_4,m3_4,mi1_4,e1_4,k2_4).

COMPUTE US1_empath1=SUM(ue1_2,m3_2,mi1_2,e1_2,k2_2).

COMPUTE US1_empath2=SUM(ue1_9,m3_9,e1_9,k2_9).

COMPUTE US1_empath3=SUM(ue1_10,m3_10,mi1_10,e1_10,k2_10).

COMPUTE US1_empath4=SUM(ue1_11,m3_11,mi1_11,e1_11,k2_11).

COMPUTE US1_empath5=SUM(ue1_12,m3_12,mi1_12,e1_12,k2_12).

/*Bilden die Summen der Items 2.9.10.11 und 12 eine homogene skala? Wenn ja kann der
Mittelwert berechnet werden.

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

COMPUTE
US1_empath_mn=MEAN(US1_empath1,US1_empath2,US1_empath3,US1_empath4,US1_empath5).

```

EXECUTE.

COMPUTE US1_ursach1=SUM(ue1_3,m3_3,mi1_3,e1_3,k2_3).

COMPUTE US1_ursach2=SUM(m3_5,e1_5,k2_5).

COMPUTE US1_ursach3=SUM(m3_6,e1_6,k2_6).

/*Bilden die Summen der Items 3,5 und 6 eine homogene skala? Wenn ja kann der Mittelwert berechnet werden.

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

/*Da item 3 "ursach1" nicht gut passt -> lediglich Mittelwert für ursach2 und ursach 3 berechnet!

COMPUTE US1_ursach_mn=MEAN(US1_ursach2,US1_ursach3).

EXECUTE.

COMPUTE US1_verst=SUM(ue1_15,m3_15,mi1_16,e1_15,k2_15).

COMPUTE US1_glaub=SUM(ue1_18,m3_18,mi1_19,e1_18,k2_18).

COMPUTE US1_bewert1=SUM(ue1_16,m3_16,mi1_17,e1_16,k2_16).

COMPUTE US1_bewert2=SUM(ue1_17,m3_17,mi1_18,e1_17,k2_17).

COMPUTE US1_hilf1=SUM(ue1_19,e1_19,k2_19).

COMPUTE US1_hilf2=SUM(m3_23,mi1_24,k2_22).

EXECUTE .

RECODE fkk4 fkk8 (4=8) INTO fkk4r fkk8r.

EXECUTE.

Faktorenanalyse zur Skalenbildung

.
DATASET ACTIVATE DatenSet1.

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_1 mi1_1 e1_1 k2_1 m3_1
/SCALE('neugierUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_1 us2_m3_1 us2_mi1_1 us2_e1_1 us2_k2_1
/SCALE('neugierUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_3 m3_3 mi1_3 e1_3 k2_3
/SCALE('jedem passUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Us2_ue1_3 us2_m3_3 us2_mi1_3 us2_e1_3 us2_k2_3
/SCALE('jedempassUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_2 m3_2 mi1_2 e1_2 k2_2
/SCALE('schreckUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_2 us2_m3_2 us2_mi1_2 us2_e1_2 us2_k2_2
/SCALE('schreckUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/SCALE('empathUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_verst US1_glaub US1_bewert1 US1_bewert2
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2
/SCALE('BerichtbewertungUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn
/SCALE('Ursache US1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3 US2_ursach_mn
/SCALE('Ursache US2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US2_hilf2 US1_hilf1
/SCALE('HandlungskompUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=US1_hilf2 US2_hilf1
/SCALE('HandlungskompUS2') ALL
/MODEL=ALPHA

```

```

/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY
/VARIABLES=US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5
US2_empath2 US2_empath_mn
/SCALE('empathieUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL.

FACTOR
/VARIABLES US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5
US1_empath2 US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5
US1_empath2 US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5
US1_empath2 US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)

```

```

/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT UNIVARIATE CORRELATION SIG ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT UNIVARIATE CORRELATION SIG ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(5) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(6) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(6) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR

```

```

/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn US1_betroffen
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.45)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5
US2_empath2 US2_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5 US2_empath2
US2_empath_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5 US2_empath2 US2_empath_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5 US2_empath2 US2_empath_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)

```



```

/CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3 US2_ursach_mn
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3 US2_ursach_mn
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION
FSCORE

```

```

/FORMAT SORT BLANK(.50)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_verst US1_glaub US1_bewert1 US1_bewert2
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_verst US1_glaub US1_bewert1 US1_bewert2
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)
/CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_verst US1_glaub US1_bewert1 US1_bewert2
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_verst US1_glaub US1_bewert1 US1_bewert2
/PRINT INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION
FSCORE

```

```

/FORMAT SORT BLANK(.50)
/CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION
FSCORE

```

```

/FORMAT SORT BLANK(.50)
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)

```

```

/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US2_hilf2 US1_hilf1
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_hilf2 US1_hilf1
/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO AIC EXTRACTION ROTATION
FSCORE
/FORMAT SORT BLANK(.50)
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

COMPUTE empath=US1_empath1 + US1_empath3 + US1_empath4+US1_empath5 + US1_empath2 +
US1_empath_mn.
EXECUTE.
COMPUTE empath2=US2_empath1 + US2_empath3 + US2_empath4+US2_empath5 + US2_empath2
+ US2_empath_mn.
EXECUTE.

```

Varianzanalyse, Regression FKK

```

UNIANOVA empath BY fkk_ski fkk_pc
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/EMMEANS=TABLES(fkk_ski)
/EMMEANS=TABLES(fkk_pc)
/EMMEANS=TABLES(fkk_ski*fkk_pc)
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc fkk_ski*fkk_pc.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=FORWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=FORWARD ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2 ASF_T_Intpos2.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=FORWARD ASF_T_stab2.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath
/METHOD=FORWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empath2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_interest US2_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5
US1_empath2
US1_empath_mn US1_ursach1 US1_ursach3 US1_ursach2 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub
US1_bewert1
US1_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf1
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US1_interest US2_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5
US1_empath2
US1_empath_mn US1_ursach1 US1_ursach3 US1_ursach2 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub
US1_bewert1
US1_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf1
/PRINT INITIAL CORRELATION AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

FACTOR
/VARIABLES US1_interest US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
US1_ursach1 US1_ursach3 US1_ursach2 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub US1_bewert1
US1_bewert2
US1_hilf1 US1_betroffen US1_hilf2
/MISSING LISTWISE

```

```

/ANALYSIS US1_interest US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4 US1_empath5 US1_empath2
US1_empath_mn
US1_ursach1 US1_ursach3 US1_ursach2 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub US1_bewert1
US1_bewert2
US1_hilf1 US1_betroffen US1_hilf2
/PRINT INITIAL CORRELATION KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

FACTOR
/VARIABLES US2_interest US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5
US2_empath2
US2_empath_mn US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3 US2_ursach_mn US2_verst US2_glaub
US2_bewert1
US2_bewert2 US2_hilf2 US2_hilf1
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS US2_interest US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3 US2_empath4 US2_empath5
US2_empath2
US2_empath_mn US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3 US2_ursach_mn US2_verst US2_glaub
US2_bewert1
US2_bewert2 US2_hilf2 US2_hilf1
/PRINT INITIAL CORRELATION KMO AIC EXTRACTION ROTATION FSCORE
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

DESCRIPTIVES VARIABLES=US1_interest US2_interest US1_betroffen US2_betroffen
US1_empath1
US2_empath1 US1_empath3 US2_empath3 US1_empath4 US2_empath4 US1_empath5
US2_empath5 US1_empath2
US2_empath2 US1_empath_mn US2_empath_mn US1_ursach1 US2_ursach1 US1_ursach2
US2_ursach2 US1_ursach3
US2_ursach3 US1_ursach_mn US2_ursach_mn US1_verst US2_verst US1_glaub US2_glaub
US1_bewert1
US2_bewert1 US1_bewert2 US2_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf2 US1_hilf1 US2_hilf1
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

COMPUTE empathieUS1=US1_empath3+US1_empath4+US1_empath5+US1_empath2 +
US1_empath_mn.
EXECUTE.

COMPUTE Glaub1=US1_glaub+US1_hilf2.
EXECUTE.

COMPUTE Schuld1=US1_ursach2+US1_ursach3 + US1_ursach_mn.
EXECUTE.

COMPUTE Glaubwürdig1=US1_glaub+US1_verst.
EXECUTE.

COMPUTE Handlbereit1=US1_ursach1+US1_hilf1.
EXECUTE.

COMPUTE empathUS2=US2_empath3 +
US2_empath4+US2_empath5+US2_empath2+US2_empath_mn.
EXECUTE.

COMPUTE Schuld2=US2_ursach2+US2_ursach3 + US2_ursach_mn.
EXECUTE.

```

```
COMPUTE Handlgbereit2=US2_glaub + US2_hilf2.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Berichtbew2=US2_bewert1 + US2_bewert2.  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Verständ2=US2_verst.  
EXECUTE.
```

T-Test Hypothesenprüfung **/*Deskriptivstatistiken fuer T-Werte im FKK**

```
FREQUENCIES
```

```
VARIABLES=fkk_T_Intpos fkk_T_stabpos fkk_T_glopos fkk_T_stabneg  
fkk_T_intneg fkk_T_globneg  
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE RANGE MEAN MEDIAN  
/HISTOGRAM NORMAL  
/ORDER= ANALYSIS .
```

```
/* Pruefen der NV der T-Werte
```

```
NPAR TESTS
```

```
/K-S(NORMAL)= fkk_T_Intpos fkk_T_stabpos fkk_T_glopos fkk_T_intneg  
fkk_T_stabneg fkk_T_globneg  
/MISSING ANALYSIS.
```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet2.
```

```
SORT CASES BY Gruppe.
```

```
SPLIT FILE LAYERED BY Gruppe.
```

```
T-TEST PAIRS=US1_interest US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4
```

```
US1_empath5 US1_empath2
```

```
US1_empath_mn US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub  
US1_bewert1
```

```
US1_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf1 us1_neugier WITH US2_interest US2_betroffen US2_empath1  
US2_empath3
```

```
US2_empath4 US2_empath5 US2_empath2 US2_empath_mn US2_ursach1 US2_ursach2
```

```
US2_ursach3 US2_ursach_mn
```

```
US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2 US1_hilf2 US2_hilf1 us2_neugier (PAIRED)
```

```
/CRITERIA=CI(.9500)
```

```
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
EXAMINE VARIABLES=f10_wich BY Klasse Gruppe sex age
```

```
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF
```

```
/COMPARE GROUP
```

```
/MESTIMATORS HUBER(1.339) ANDREW(1.34) HAMPEL(1.7,3.4,8.5) TUKEY(4.685)
```

```
/STATISTICS DESCRIPTIVES EXTREME
```

```
/INTERVAL 95
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/NOTOTAL.
```

```
T-TEST PAIRS=US1_interest US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4
```

```
US1_empath5 US1_empath2
```

```
US1_empath_mn US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub
```

```
US1_bewert1
```

```
US1_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf1 us1_neugier WITH US2_interest US2_betroffen US2_empath1
```

```
US2_empath3
```

```
US2_empath4 US2_empath5 US2_empath2 US2_empath_mn US2_ursach1 US2_ursach2
```

```
US2_ursach3 US2_ursach_mn
```

```
US2_verst US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2 US1_hilf2 US2_hilf1 us2_neugier (PAIRED)
```

```
/CRITERIA=CI(.9900)
```

```
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
T-TEST PAIRS=ue1_1 m3_1 Us2_ue1_1 mi1_1 us2_mi1_1 e1_1 us2_e1_1 k2_1 us2_k2_1(PAIRED)
```

```
/CRITERIA=CI(.9500)
```

```
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=ue1_1 m3_1 Us2_ue1_1 mi1_1 us2_mi1_1 e1_1 us2_e1_1 k2_1  
us2_k2_1
```

```
/STATISTICS=STDDEV MEAN
```

```

/ORDER=ANALYSIS.

SORT CASES BY Gruppe Schule.
SPLIT FILE SEPARATE BY Gruppe Schule.

FREQUENCIES VARIABLES=US1_interest US2_interest US1_betroffen US2_betroffen US2_hilf2
US1_hilf2
  US1_hilf1 US2_hilf1 US1_ursach_mn US2_ursach_mn
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/ORDER=ANALYSIS.

SORT CASES BY Gruppe Schule.
SPLIT FILE SEPARATE BY Gruppe Schule.

T-TEST PAIRS=US1_interest US1_betroffen US1_empath1 US1_empath3 US1_empath4
US1_empath5 US1_empath2
  US1_empath_mn US1_ursach1 US1_ursach2 US1_ursach3 US1_ursach_mn US1_verst US1_glaub
US1_bewert1
  US1_bewert2 US1_hilf2 US1_hilf1 WITH US2_interest US2_betroffen US2_empath1 US2_empath3
US2_empath4
  US2_empath5 US2_empath2 US2_empath_mn US2_ursach1 US2_ursach2 US2_ursach3
US2_ursach_mn US2_verst
  US2_glaub US2_bewert1 US2_bewert2 US2_hilf2 US2_hilf1 (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=US1_interest US2_interest US1_betroffen US2_betroffen US1_empath1
US2_empath1
  US1_empath3 US2_empath3 US1_empath4 US2_empath4 US1_empath5 US2_empath5
US1_empath2 US2_empath2
  US1_empath_mn US2_empath_mn US1_ursach1 US2_ursach1 US1_ursach2 US2_ursach2
US1_ursach3 US2_ursach3
  US1_ursach_mn US2_ursach_mn US1_verst US2_verst US1_glaub US2_glaub US1_bewert1
US2_bewert1
  US1_bewert2 US2_bewert2 US2_hilf2 US1_hilf2 US1_hilf1 US2_hilf1
/MISSING ANALYSIS.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_interest US2_interest
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_betroffen US2_betroffen
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath1 US2_empath1
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath3 US2_empath3
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath4 US2_empath4
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath5 US2_empath5
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath2 US2_empath2
/MISSING=VARIABLEWISE.

```

```

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_empath_mn US2_empath_mn
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_ursach1 US2_ursach1
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_ursach2 US2_ursach2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_ursach3 US2_ursach3
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_ursach_mn US2_ursach_mn
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_verst US2_verst
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_glaub US2_glaub
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_bewert1 US2_bewert1
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_bewert2 US2_bewert2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US2_hilf2 US1_hilf2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=US1_hilf1 US2_hilf1
/MISSING=VARIABLEWISE.

COMPUTE us1_neugier=SUM(ue1_1,m3_1,mi1_1,e1_1,k2_1).
EXECUTE.

COMPUTE us2_neugier=SUM(US2_ue1_1,US2_m3_1,US2_mi1_1,US2_e1_1,US2_k2_1).
EXECUTE.
T-TEST PAIRS=us1_neugier WITH us2_neugier (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

SORT CASES BY Gruppe.
SPLIT FILE SEPARATE BY Gruppe SCHULE.
FKK-Skalen Transformieren
/* Score für Internalität berechnen FKK
COMPUTE fkk_Int = SUM(fkk1,fkk5,fkk6,fkk11,fkk23,fkk25,fkk27,fkk30) .

/*Score für Externalität berechnen FKK
COMPUTE fkk_Ext = SUM(fkk3,fkk10,fkk14,fkk17,fkk19,fkk22,fkk26,fkk29) .

/*Score für Fatalismus berechnen FKK
COMPUTE fkk_Fat = SUM(fkk2,fkk7,fkk9,fkk13,fkk15,fkk18,fkk21,fkk31) .
EXECUTE
Grafik FKK US2

```

```
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
SORT CASES BY Schule Gruppe.  
SPLIT FILE LAYERED BY Schule Gruppe.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_i us2fkk_i  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_c us2fkk_c  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_ski us2fkk_ski  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_pc us2fkk_pc  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_diff us2fkk_diff  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR (CI 95)=us2fkk_ski us2fkk_pc  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
EXAMINE VARIABLES=fkk_ski us2fkk_ski fkk_pc us2fkk_pc  
/COMPARE VARIABLE  
/PLOT=BOXPLOT  
/STATISTICS=NONE  
/NOTOTAL  
/MISSING=LISTWISE.
```

```
/* gepaarter T-TEST für die Frage, ob sich der Attributionsstil verändert hat, oder stabil ist!  
/*zunächst für alle die FKK bekommen haben (alle außer Hauptschule)
```

```
SPLIT FILE BY Gruppe.
```

```
T-TEST PAIRS=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff WITH US2fkk_sk us2fkk_i  
us2fkk_p  
us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_diff (PAIRED)  
/CRITERIA=CI(.9500)  
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
/*dann für die Hauptschüler, die ASF vorgegeben bekamen!  
T-TEST PAIRS=ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_globpos1 ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1  
ASF_T_globneg1  
WITH ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2 ASF_T_intneg2 ASF_T_stabneg2  
ASF_T_globneg2 (PAIRED)  
/CRITERIA=CI(.9500)  
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
SPLIT FILE OFF.
```

```
GRAPH  
/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_Intpos1 ASF_T_Intpos2  
/MISSING=VARIABLEWISE.
```

```
GRAPH
```



```

/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_stabpos1 ASF_T_stabpos2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_glopos1 ASF_T_glopos2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_intneg1 ASF_T_intneg2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_stabneg1 ASF_T_stabneg2
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=ASF_T_globneg1 ASF_T_globneg2
/MISSING=VARIABLEWISE.
SPLIT FILE BY Gruppe.
GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_sk US2fkk_sk
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_i us2fkk_i
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_c us2fkk_c
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_ski us2fkk_ski
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_pc us2fkk_pc
/MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
/ERRORBAR(CI 95)=fkk_diff us2fkk_diff
/MISSING=VARIABLEWISE.

SPLIT FILE BY Gruppe.
NPAR TESTS
  /WILCOXON=ASF_T_Intpos ASF_T_intneg ASF_T_stabpos ASF_T_glopos WITH ASF_T_Intpos2
ASF_T_intneg2
  ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2 (PAIRED)
/MISSING ANALYSIS.

SPLIT FILE BY Gruppe.
NPAR TESTS
  /WILCOXON=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff WITH US2fkk_sk us2fkk_i
us2fkk_p
  us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_diff (PAIRED)
/MISSING ANALYSIS.

EXAMINE VARIABLES=fkk_ski us2fkk_ski fkk_pc us2fkk_pc
/COMPARE VARIABLE
/PLOT=BOXPLOT
/STATISTICS=NONE
/NOTOTAL

```

/MISSING=LISTWISE.

Skalen - Reliabilität

Skala: betroffen1

DATASET ACTIVATE DatenSet1.

RELIABILITY

/VARIABLES=ue1_1 m3_1 mi1_1 e1_1 k2_1

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=ue1_4 m3_4 mi1_4 e1_4 k2_4

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=Us2_ue1_4 us2_m3_4 us2_mi1_4 us2_e1_4 us2_k2_4

/SCALE('betroffen 2') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=m3_9 mi1_10 e1_9 k2_9 Us2_ue1_9

/SCALE('AngstUS1') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=Us2_ue1_9 us2_m3_9 us2_mi1_10 us2_e1_9 us2_k2_9

/SCALE('Angst US2') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=m3_5 m3_6 e1_5 e1_6 k2_6 k2_5

/SCALE('SchuldUS1') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=us2_m3_5 us2_m3_6 us2_e1_5 us2_e1_6 us2_k2_6 us2_k2_5

/SCALE('SchuldUS2') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=m3_10 ue1_10 mi1_11 e1_10 k2_10

/SCALE('zorn US1') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

RELIABILITY

/VARIABLES=Us2_ue1_10 us2_m3_10 us2_mi1_11 us2_e1_10 us2_k2_10

/SCALE('zornUS2') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

RELIABILITY
/VARIABLES=e1_11 ue1_11 m3_11 mi1_12 k2_11
/SCALE('entsetzenUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_11 us2_m3_11 us2_mi1_12 us2_e1_11 us2_k2_11
/SCALE('entsetzenUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_12 m3_12 mi1_13 k2_12 e1_12
/SCALE('traurigUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_12 us2_m3_12 us2_mi1_13 us2_e1_12 us2_k2_12
/SCALE('traurigUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_13 m3_13 mi1_14 e1_13 k2_13
/SCALE('spannendUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_13 us2_m3_13 us2_mi1_14 us2_e1_13 us2_k2_13
/SCALE('spannendUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_14 m3_14 mi1_15 e1_14 k2_14
/SCALE('interessantUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_14 us2_m3_14 us2_mi1_15 us2_e1_14 us2_k2_14
/SCALE('interessantUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=m3_15 ue1_15 mi1_16 e1_15 k2_15
/SCALE('verständlUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_15 us2_m3_15 us2_mi1_16 us2_e1_15 us2_k2_15
/SCALE('verständUS2') ALL

```

```

/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_16 m3_16 mi1_17 e1_16 k2_16
/SCALE('emotUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_16 us2_m3_16 us2_mi1_17 us2_e1_16 us2_k2_16
/SCALE('emotUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_17 m3_17 mi1_18 e1_17 k2_17
/SCALE('sachlUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_17 us2_m3_17 us2_mi1_18 us2_e1_17 us2_k2_17
/SCALE('sachlUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_18 m3_18 mi1_19 e1_18 k2_18
/SCALE('glaubwürdigUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_18 us2_m3_18 us2_mi1_19 us2_e1_18 us2_k2_18
/SCALE('glaubwürdigUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=ue1_19 m3_19 m3_23 mi1_24 mi1_20 e1_19 k2_19 k2_22
/SCALE('handlungskompetenzUS1') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Us2_ue1_19 us2_m3_19 us2_m3_23 us2_mi1_24 us2_mi1_20 us2_e1_19 us2_k2_19
us2_k2_22
/SCALE('handlungskompUS2') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL MEANS VARIANCE CORR.

```

Regression, Varianzanalyse (Leseverständndis,FKK,ASF_kj)

```

DATASET ACTIVATE DatenSet1.
REGRESSION
/MISSING LISTWISE

```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f12_spas  
/METHOD=ENTER lgv_vers.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f13_info  
/METHOD=ENTER lgv_vers.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f13_info  
/METHOD=ENTER lgv_vers lgv_temp.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER lgv_vers lgv_temp.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f14_mehr  
/METHOD=ENTER lgv_vers lgv_temp.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f10_wich  
/METHOD=ENTER lgv_vers lgv_temp.
```

```
RECODE Schule (1=0) (ELSE=1) INTO höschultyp.  
EXECUTE.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f10_wich  
/METHOD=ENTER höschultyp.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER höschultyp.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f11_inte
/METHOD=ENTER fkk_sk fkk_i.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f10_wich
/METHOD=ENTER fkk_sk fkk_i.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f10_wich
/METHOD=ENTER fkk_p fkk_c.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f16_glau
/METHOD=ENTER fkk_p fkk_c.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f16_glau
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT f16_glau
/METHOD=ENTER fkk_pc ASF_T_globneg1 ASF_T_stabneg1.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ue1_3
/METHOD=ENTER fkk_pc ASF_T_globneg1 ASF_T_stabneg1.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT us1_neugier
/METHOD=ENTER fkk_pc ASF_T_globneg1 ASF_T_stabneg1.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER fkk_pc ASF_T_globneg1 ASF_T_stabneg1.
```

Datenset Recode komplett

```
DATASET ACTIVATE DatenSet2.  
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f16_glau  
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT ue1_3  
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT ue1_3  
/METHOD=ENTER fkk_pc ASF_T_stabneg ASF_T_globneg.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT ue1_3  
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
Datenset BS  
DATASET ACTIVATE DatenSet1.  
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT f11_inte  
/METHOD=ENTER fkk_ski.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT US1_ursach2
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT us1_neugier
/METHOD=ENTER fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT us1_neugier
/METHOD=ENTER fkk_ski.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT us2_neugier
/METHOD=ENTER us2fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT us2_neugier
/METHOD=ENTER us2fkk_ski.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT US2_bewert2
/METHOD=ENTER us2fkk_ski.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT US1_bewert2
/METHOD=ENTER fkk_ski.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT US1_bewert1
/METHOD=ENTER fkk_ski.
```

```
UNIANOVA us2_neugier BY Gruppe Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
```



```
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
```

```
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=Gruppe Schule Gruppe*Schule.
```

```
UNIANOVA us2_neugier BY Gruppe Schule WITH us2fkk_ski  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=us2fkk_ski Gruppe Schule Gruppe*Schule.
```

```
UNIANOVA us2_neugier BY Gruppe Schule WITH us2fkk_ski us2fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc Gruppe Schule Gruppe*Schule.
```

```
UNIANOVA us1_neugier BY Gruppe Schule WITH fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc Gruppe Schule Gruppe*Schule.
```

```
UNIANOVA US1_bewert1 BY Gruppe Schule WITH fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc Gruppe Schule Gruppe*Schule.
```

```
UNIANOVA empathieUS1 BY fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc fkk_ski*fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Schuld1 BY fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc fkk_ski*fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Glaubwürdig1 BY fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc fkk_ski*fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Handlbereit1 BY fkk_ski fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(0.05)  
/DESIGN=fkk_ski fkk_pc fkk_ski*fkk_pc.
```

```
UNIANOVA empathUS2 BY us2fkk_ski us2fkk_pc  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/INTERCEPT=INCLUDE  
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
```

```
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_ski*us2fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Schuld2 BY us2fkk_ski us2fkk_pc
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
```

```
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_ski*us2fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Handlgbereit2 BY us2fkk_ski us2fkk_pc
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_ski*us2fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Berichtbew2 BY us2fkk_ski us2fkk_pc
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_ski*us2fkk_pc.
```

```
UNIANOVA Verständ2 BY us2fkk_ski us2fkk_pc
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=us2fkk_ski us2fkk_pc us2fkk_ski*us2fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathieUS1
/METHOD=BACKWARD fkk_ski fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld1
/METHOD=BACKWARD fkk_ski fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Glaubwürdig1
/METHOD=BACKWARD fkk_ski fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlgbereit1
/METHOD=BACKWARD fkk_ski fkk_pc.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
```

```

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathUS2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlgbereit2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Berichtbew2
/METHOD=BACKWARD us2fkk_ski us2fkk_pc.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathieUS1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Glaubwürid1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlbereit1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1.

```

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlbereit1

```

/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathieUS1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Glaubwürdig1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlbereit1
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg1 ASF_T_stabneg1 ASF_T_globneg1.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathUS2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlgbereit2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Berichtbew2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2.

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Verständ2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Verständ2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Berichtbew2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Handlgbereit2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schuld2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT empathUS2
/METHOD=BACKWARD ASF_T_intneg2 ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2.

DATASET ACTIVATE DatenSet1.
SORT CASES BY Gruppe.
SPLIT FILE SEPARATE BY Gruppe.

UNIANOVA empathieUS1 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.

UNIANOVA Schuld1 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.

```

```
UNIANOVA Glaubwürdigkeit1 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA Handlungsbereit1 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA empathUS2 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA Schuld2 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA Handlungsbereit2 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA Berichtsbewertung2 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA Verständnis2 BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA US1_interest BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA US2_interest BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA US1_betroffen BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
```

```
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA US2_betroffen BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA US1_verst BY lgv_vers_kat
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=lgv_vers_kat.
```

```
UNIANOVA empathieUS1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Schuld1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Glaubwürid1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Handlbereit1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA empathUS2 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Schuld2 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Handlgbereit2 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Berichtbew2 BY Schule
```

```
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA Verständ2 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA US1_interest BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA US2_interest BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA US1_betroffen BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA US2_betroffen BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA US1_verst BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/EMMEANS=TABLES(Schule)
/PRINT=HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(0.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA empathieUS1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/EMMEANS=TABLES(Schule)
/PRINT=HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=Schule.
```

```
UNIANOVA empathieUS1 BY Schule
/METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE
/PRINT=ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=Schule.
```

Extremfälle analysieren

* Ungewöhnliche Fälle identifizieren.


```

DETECTANOMALY
/VARIABLES SCALE=ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1 ASF_T_intneg1
ASF_T_stabneg1
ASF_T_globneg1 ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2 ASF_T_intneg2
ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2
/PRINT ANOMALYLIST
/HANDLEMISSING APPLY=NO
/CRITERIA PCTANOMALOUSCASES=5 ANOMALYCUTPOINT=2 MINNUMPEERS=1
MAXNUMPEERS=15 NUMREASONS=1.

```

DATASET ACTIVATE DatenSet1.

* Ungewöhnliche Fälle identifizieren.

```

DETECTANOMALY
/VARIABLES SCALE=ASF_T_Intpos1 ASF_T_stabpos1 ASF_T_glopos1 ASF_T_intneg1
ASF_T_stabneg1
ASF_T_globneg1 ASF_T_Intpos2 ASF_T_stab2 ASF_T_globpos2 ASF_T_intneg2
ASF_T_globneg2 ASF_T_stabneg2
/PRINT ANOMALYLIST
/HANDLEMISSING APPLY=NO
/CRITERIA PCTANOMALOUSCASES=5 ANOMALYCUTPOINT=2 MINNUMPEERS=1
MAXNUMPEERS=15 NUMREASONS=1.

```

* Ungewöhnliche Fälle identifizieren.

```

DETECTANOMALY
/VARIABLES SCALE=fkk_sk fkk_i fkk_p fkk_c fkk_ski fkk_pc fkk_diff
/PRINT ANOMALYLIST
/HANDLEMISSING APPLY=NO
/CRITERIA PCTANOMALOUSCASES=5 ANOMALYCUTPOINT=2 MINNUMPEERS=1
MAXNUMPEERS=15 NUMREASONS=1.

```

* Ungewöhnliche Fälle identifizieren.

```

DETECTANOMALY
/VARIABLES SCALE=fldnr US2fkk_sk us2fkk_i us2fkk_p us2fkk_c us2fkk_ski us2fkk_pc
us2fkk_diff
/PRINT ANOMALYLIST
/HANDLEMISSING APPLY=NO
/CRITERIA PCTANOMALOUSCASES=5 ANOMALYCUTPOINT=2 MINNUMPEERS=1
MAXNUMPEERS=15 NUMREASONS=1.

```

Balkendiagramm Qualitative Analyse

```

GRAPH
/BAR(SIMPLE)=SUM(kat_s_pos) SUM(kat_s_neg) SUM(kat_p_pos) SUM(kat_p_neg)
SUM(kat_t_pos)
SUM(kat_t_neg) SUM(kat_a_pos) SUM(kat_a_neg) SUM(kat_m_pos) SUM(kat_m_neg)
SUM(kat_i_pos)
SUM(kat_i_neg) SUM(kat_zu) SUM(kat_glei) SUM(kat_ablehn) SUM(kat_j_pos) SUM(kat_j_neg)
SUM(kat_g_pos) SUM(kat_g_neg) SUM(kat_l_pos) SUM(kat_l_neg) SUM(kat_w_pos)
SUM(kat_w_neg)
SUM(kat_h_pos) SUM(kat_h_neg) SUM(kat_k_pos) SUM(kat_k_neg)
/MISSING=LISTWISE.

```

```

GRAPH
/BAR(SIMPLE)=SUM(IR_s_pos) SUM(IR_s_neg) SUM(IR_p_pos) SUM(IR_p_neg) SUM(IR_t_pos)
SUM(IR_t_neg)
SUM(IR_a_pos) SUM(IR_a_neg) SUM(IR_m_pos) SUM(IR_m_neg) SUM(IR_i_pos)
SUM(IR_i_neg) SUM(IR_zu)
SUM(IR_glei) SUM(IR_ablehn) SUM(IR_j_pos) SUM(IR_j_neg) SUM(IR_g_pos) SUM(IR_g_neg)
SUM(IR_l_pos)
SUM(IR_l_neg) SUM(IR_w_pos) SUM(IR_w_neg) SUM(IR_h_pos) SUM(IR_h_neg)
SUM(IR_k_pos) SUM(IR_k_neg)
/MISSING=LISTWISE.

```

SORT CASES BY Gruppe.

SPLIT FILE SEPARATE BY Gruppe.

```

GRAPH
  /BAR(SIMPLE)=MEAN(kat_s_pos) MEAN(kat_s_neg) MEAN(kat_p_pos) MEAN(kat_p_neg)
MEAN(kat_t_pos)
  MEAN(kat_t_neg) MEAN(kat_a_pos) MEAN(kat_a_neg) MEAN(kat_m_pos) MEAN(kat_m_neg)
MEAN(kat_i_pos)
  MEAN(kat_i_neg) MEAN(kat_zu) MEAN(kat_glei) MEAN(kat_ablehn) MEAN(kat_j_pos)
MEAN(kat_j_neg)
  MEAN(kat_g_pos) MEAN(kat_g_neg) MEAN(kat_l_pos) MEAN(kat_l_neg) MEAN(kat_w_pos)
MEAN(kat_w_neg)
  MEAN(kat_h_pos) MEAN(kat_h_neg) MEAN(kat_k_pos) MEAN(kat_k_neg)
  /MISSING=LISTWISE.

GRAPH
  /BAR(SIMPLE)=MEAN(IR_s_pos) MEAN(IR_s_neg) MEAN(IR_p_pos) MEAN(IR_p_neg)
MEAN(IR_t_pos)
  MEAN(IR_t_neg) MEAN(IR_a_pos) MEAN(IR_a_neg) MEAN(IR_m_pos) MEAN(IR_m_neg)
MEAN(IR_i_pos)
  MEAN(IR_i_neg) MEAN(IR_zu) MEAN(IR_glei) MEAN(IR_ablehn) MEAN(IR_j_pos)
MEAN(IR_j_neg)
  MEAN(IR_g_pos) MEAN(IR_g_neg) MEAN(IR_l_pos) MEAN(IR_l_neg) MEAN(IR_w_pos)
MEAN(IR_w_neg)
  MEAN(IR_h_pos) MEAN(IR_h_neg) MEAN(IR_k_pos) MEAN(IR_k_neg)
  /MISSING=LISTWISE.

GRAPH
  /BAR(SIMPLE)=SUM(kat_s_pos) SUM(kat_s_neg) SUM(kat_p_pos) SUM(kat_p_neg)
SUM(kat_t_pos)
  SUM(kat_t_neg) SUM(kat_a_pos) SUM(kat_a_neg) SUM(kat_m_pos) SUM(kat_m_neg)
SUM(kat_i_pos)
  SUM(kat_i_neg) SUM(kat_zu) SUM(kat_glei) SUM(kat_ablehn) SUM(kat_j_pos) SUM(kat_j_neg)
  SUM(kat_g_pos) SUM(kat_g_neg) SUM(kat_l_pos) SUM(kat_l_neg) SUM(kat_w_pos)
SUM(kat_w_neg)
  SUM(kat_h_pos) SUM(kat_h_neg) SUM(kat_k_pos) SUM(kat_k_neg)
  /MISSING=VARIABLEWISE.

GRAPH
  /BAR(SIMPLE)=SUM(IR_s_pos) SUM(IR_s_neg) SUM(IR_p_pos) SUM(IR_p_neg) SUM(IR_t_pos)
SUM(IR_t_neg)
  SUM(IR_a_pos) SUM(IR_a_neg) SUM(IR_m_pos) SUM(IR_m_neg) SUM(IR_i_pos)
SUM(IR_i_neg) SUM(IR_zu)
  SUM(IR_glei) SUM(IR_ablehn) SUM(IR_j_pos) SUM(IR_j_neg) SUM(IR_g_pos) SUM(IR_g_neg)
SUM(IR_l_pos)
  SUM(IR_l_neg) SUM(IR_w_pos) SUM(IR_w_neg) SUM(IR_h_pos) SUM(IR_h_neg)
SUM(IR_k_pos) SUM(IR_k_neg)
  /MISSING=VARIABLEWISE.

DESCRIPTIVES VARIABLES=kat_s_pos kat_s_neg kat_p_pos kat_p_neg kat_t_pos kat_t_neg
kat_a_pos
  kat_a_neg kat_m_pos kat_m_neg kat_i_pos kat_i_neg kat_zu kat_glei kat_ablehn kat_j_pos
kat_j_neg
  kat_g_pos kat_g_neg kat_l_pos kat_l_neg kat_w_pos kat_w_neg kat_h_pos kat_h_neg kat_k_pos
kat_k_neg
  IR_s_pos IR_s_neg IR_p_pos IR_p_neg IR_t_pos IR_t_neg IR_a_pos IR_a_neg IR_m_pos
IR_m_neg IR_i_pos
  IR_i_neg IR_zu IR_glei IR_ablehn IR_j_pos IR_j_neg IR_g_pos IR_g_neg IR_l_pos IR_l_neg
IR_w_pos
  IR_w_neg IR_h_pos IR_h_neg IR_k_pos IR_k_neg
  /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.

```

7.3. Konstruiertes Fragebogendesign der quantitativen Evaluation

Fragebogen 1A – Demografie und Mediennutzung

Name (nickname):.....

1. Bitte ankreuzen : ☐ männlich ☐ weiblich
2. Alter:.....Jahre
3. Religion:.....
4. Geboren in:
5. Staatsbürgerschaft:.....

-
6. Bitte Zutreffendes ankreuzen. Ich nutze **täglich**:
☐ TV –Information
Wenn ja, welche:.....
☐ Radionachrichten
Wenn ja, welche:.....
☐ Internet
Wenn ja, was: ☐ Chat ☐ Spiele ☐ Suchmaschinen (z.B. Google)
☐ Zeitungen
Wenn ja, welche:.....

7. Ich kenne die folgenden Tageszeitungen Österreichs:

.....
.....
.....

8. Ich kenne die folgenden Wochen- oder Monatszeitungen:

.....
.....
.....

9. Bitte auswählen und Zutreffendes ankreuzen. Mehrfachnennungen möglich.

Ich lese in der Zeitung am liebsten:
☐ Innenpolitik ☐ Außenpolitik ☐ Wirtschaft ☐ Kultur
☐ Sport ☐ Lokales ☐ Chronik /International

Bitte ankreuzen: +++ sehr große Zustimmung, ++ große Zustimmung, + Zustimmung
- - -sehr große Ablehnung, - - große Ablehnung, - Ablehnung

10. Es ist wichtig, Zeitung zu lesen.	---	--	-	+	++	+++
11. In der Zeitung findet man immer Interessantes.	---	--	-	+	++	+++
12. Zeitung lesen macht Spaß.	---	--	-	+	++	+++
13. Zeitung lesen informiert.	---	--	-	+	++	+++
14. Es ist wichtig, mehrere Zeitungen zu lesen.	---	--	-	+	++	+++
15. Berichte in den Zeitungen ergänzen TV – Informationen.	---	--	-	+	++	+++
16. Berichte in den Zeitungen sind glaubwürdig.	---	--	-	+	++	+++
17. Die Berichterstattung in Österreich ist unabhängig.	---	--	-	+	++	+++

Familienvater bei Kampf mit Einbrecher verletzt

■ Ganove stieg in Erich Tschanns Haus ein – auf frischer Tat ertappt.

Nüziders (VN-kt) Taxiunternehmer Erich Tschann aus ganzen Körper: Schnittwunden, Abschürfungen und Prellungen. Spuren eines Kampfes mit einem Einbrecher. In der Nacht auf Montag hat der 50-jährige in seinem Haus den Ganoven auf frischer Tat ertappt und wurde von diesem angegriffen.

„Ich hatte Dienst und bin gegen halb drei Uhr morgens nach Hause gekommen, hab mich ins Bett gelegt und konnte nicht einschlafen“, berichtet Erich Tschann im Gespräch mit den „VN“.

Geräusche gehört

Die Familie schläft im Obergeschoss, Tschann hört plötzlich merkwürdige Geräusche aus dem Erdgeschoss. Er geht nach unten, sieht das Licht einer Taschenlampe und stol-

pert in diesem Moment über die Schultasche eines seiner Kinder. „Das muss der Einbrecher gehört haben, er kam in der Diele auf mich zugestürzt, wir sind dann im Dunkeln zusammengestoßen“, so Tschann weiter.

Weinflasche auf Kopf

Es kommt zum Kampf zwischen Einbrecher und Hausbesitzer. Der fünffache Famili-

99.....

Ich habe dem Einbrecher eine leere Weinflasche über den Kopf gehauen.

ERICH TSCHANN

.....

lienvater hat Angst um seine Kinder; will den Ganoven überwältigen, doch der wehrt sich aus Leibeskräften. Tschanns Ehefrau und die Kinder werden wach, rufen die Polizei.

„Mein achtjähriger Sohn wollte gleich die Stiege runterkommen und mir helfen, meine Frau hat ihn in letzter Sekunde festgehalten“, berichtet der Taxifahrer.

Die beiden Männer ringen miteinander, der Einbrecher verschanzt sich zunächst im Arbeitszimmer. Als er dort keine Fluchtmöglichkeit sieht, will er durch den Keller flüchten, es kommt erneut zum Kampf, der Täter hält einen Schraubendreher als Waffe in der Hand. „Wir sind dann runter in den Weinkeller, dort habe ich ihm eine leere Weinflasche über den Kopf gehauen, doch der Typ war völlig unbeeindruckt“, so Tschann.

Zu Boden gestürzt

Täter und Hausbesitzer ringen weiter miteinander, stürzen zu Boden. Bei dem Sturz verletzt sich Erich Tschann an den Glasscherben der kaputten Weinflasche. Schließlich kommt der erwachsene Freund von Tschanns Tochter hinzu, der vom Lärm wach geworden ist. Mit vereinten Kräften halten die beiden Männer den Einbrecher bis zum Eintreffen der Polizei fest. „Ich bin überzeugt, dass es der gleiche Täter ist, der schon zweimal bei mir eingebrochen ist, der kannte

sich gut aus“, ist der Taxifahrer überzeugt. Der Einbrecher wurde verhaftet. Es handelt sich um einen jungen Mar-jugoslawischer Abstammung aus Rankweil. Die Polizei Bldenz ermittelt.

Kategorie Überfälle (Ü)

Text Ü1 „Familienvater bei Kampf mit Einbrecher verletzt“, VN, 21.11.06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Familienvater ist selbst schuld an seinen Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Familienvater hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Familienvater hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Familienvater hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Nachbarn machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

95-Jährige schwer verletzt

Schon wieder Überfälle in Serie

Wieder ein „ganz normaler Räuber-Tag“ in Wien: Eine 95-Jährige wurde schwer verletzt, mehrere Bewaffnete sind flüchtig

Der Überfall auf die betagte Juliana B. macht selbst abgebrühte Fahnder wütend: „Gewalt gegen Kinder und alte Menschen ist das Letzte.“

Mittwoch um 14.20 Uhr klopfte es an der Wohnungstür der alten Dame in der Altmannsdorfer Straße in Liesing. Ob der Täter mit einem Trick-Einlass begehrt hat, lässt sich vorerst nicht sagen. Jedenfalls machte B. die Tür auf und wurde unvermittelt mehrmals ins Gesicht und auf den Kopf geschlagen.

Bei der Attacke erlitt sie unter anderem Nasenbein-, Jochbein- und Kieferbrüche. Was der Räuber dann, nachdem sein Opfer zu Boden gegangen war, erbeutet hat, ist

VON PETER GROUS

Der Beamte blickt auf den polizeilichen „Tagesbericht“, schüttelt den Kopf und sagt: „Überfälle, dass die Tür nicht zugeht.“ Unter anderem wurde bei einem Raubzug scharf geschossen, einer 95-jährigen Frau das Gesicht zertrümmert.

noch unklar. Die 95-Jährige liegt im Spital, anfänglich bestand sogar Lebensgefahr, am Donnerstag war Juliana B. auf dem Weg der Besserung.

Text Ü2 „Schon wieder Überfälle in Serie“, Kurier, 13.4.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Frau ist selbst schuld an ihren Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Frau hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Frau hatte keine andere Möglichkeit.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Frau hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Nachbarn machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Ü3

Nächtlicher Raub in Wien-Fünfhaus ● Polizei jagt Gewalttäter

Brutaler Überfall mit Eisenstange: Duo prügelte Tankwart spitalstreif

Mit Brachialgewalt gingen zwei feige Räuber in Wien-Fünfhaus gegen einen Tankwart vor. Weil sich der 57-Jährige kurz weigerte, dem Duo das Geld aus der Kassa auszuhändigen, prügelte einer der Verbrecher mit einer Eisenstange auf sein Opfer ein und traf es mit voller Wucht am Hinterkopf – schwer verletzt!

Der blutige Überfall ereignete sich in der Nacht auf Sonntag in der kleinen Tankstelle an der Felberstraße gleich beim Westbahnhof. Gegen 1.10 Uhr

me erbeutet, weil auch ich vor knapp zwei Jahren überfallen worden bin und wir seither das gesamte Geld in einen Tresor sperren“, so Helmut K.

VON FLORIAN HITZ

stürmten zwei mit einer Eisenstange bewaffnete Kriminelle in das Geschäftslokal und forderten vom 57-jährigen Angestellten Helmut H. barsch das Geld.

„Doch mein Kollege zögerte zu lange und wurde ohne mit der Wimper zu zucken von einem der beiden Räuber niedergeschlagen“, so der 38-jährige Helmut K. Während dem Tankwart schwarz vor den Augen wurde und er blutüberströmt zu Boden sank, flüchtete das Brutalo-Duo.

„Die beiden hätten ohnedies nur eine geringe Sum-

Text Ü3 „Brutaler Überfall mit Eisenstange: Duo prügelte Tankwart spitalsreif“

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Tankwart ist selbst schuld an seinen Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Tankwart hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Tankwart hatte keine andere Möglichkeit.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Tankwart hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Kunden machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Schuss aus „Softgun“ traf Bursch ins Auge

RIED/SCHÄRDING.
Schrecklicher Unfall mit einer „Softgun“: Beim Versuch, eine Ladehemmung zu beheben, löst sich ein Schuss. Die Plastikkugel trifft einen Jugendlichen im rechten Auge und verletzt ihn schwer.

VON MAX HOFER

Schuld an dem folgenschweren Unfall ist ein 16-jähriger Klassenkamerad aus dem Bezirk Schärding. Der junge Mann hatte offenbar während eines Italien-Urlaubs eine „Softgun“ erworben und diese später in die Schule mitgebracht, um publikumswirksam Schießübungen auf einen Plastikbecher durchzuführen. Nach dem Abfeuern mehrerer Plastikkugeln

kommt es plötzlich zu einer Ladehemmung. Beim Versuch des 16-Jährigen, diese zu beheben, löst sich ungewollt ein Schuss. Die Kugel trifft einen in der Nähe stehenden unbeteiligten Mitschüler im rechten Auge.

Der junge Mann wird schwer verletzt und muss mehr als eine Woche im Spital behandelt werden. Anschließend folgt eine fast einjährige ambulante Nachbehandlung. Inzwischen ist die Sehkraft des rechten Auges zwar wieder weitgehend zurückgekehrt, Spät- und Dauerfolgen können aber keinesfalls ausgeschlossen werden.

 **Aus unserer Lokalausgabe
Innviertel**

Kategorie Unfall

Text U1 „Schuss aus „Softgun“ traf Bursch ins Auge, OÖ, 22.11.06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Bursche ist selbst schuld an seinen Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Bursche hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Bursche hatte keine andere Möglichkeit.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Bursche hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Schüler machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

— Sonntag, 1. April 2007

Osterferien auf Österreichs Skihängen begannen mit einem tragischen Unglück:

Urlauber stürzte auf Piste in Tod

Herrliche Pisten, feinstes Pulverschnee, blauer Himmel über den Bergen – das lockte gleich zu Beginn der Osterferien Tausende auf die heimischen Hänge. Doch das Urlaubsvergnügen begann mit einem tragischen Unfall. In Bad Hofgastein (Sbg.) starb ein 50-jähriger Niederösterreicher nach einem schweren Sturz.

Ohne Sturzhelm hatte sich der 50-jährige Karl R. aus der Großgemeinde Holbrunn auf einen der Hänge im Wintersportort Bad

gehörigen vorausgefahren – prallte mit dem Kopf voran gegen einen Baum. Der Notarzt des Rettungshubschraubers konnte ihn, falls nur noch den Tod des Mannes feststellen.

VON MARK PERRY
UND KLAUS LOIBNEGGER

Hofgastein gewagt. „Er ist über den Pistenrand hinausgerast und dann 20 Meter über eine Böschung in die Tiefe gestürzt“, schildert ein noch immer geschockter Bergretter. Für den Niederösterreicher gab es keine Hilfe. Denn der Urlauber – er war einigen Familienan-

52

Text U2, „Urlauber stürzte auf Piste in Tod“, Kronen Zeitung, 1.04.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Mann ist selbst schuld an seinen Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Mann hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Mann hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Mann hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Schifahrer machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Johnny wird Papa niemals sehen

Andreas Flicker starb bei einem Unfall. Im September wäre er zum 6. Mal Vater geworden.

VON MICHAELA REIBENWEIN

Zurückzubleiben – das ist schrecklich: Barbara Flicker aus Orth / Donau, NO, ringt mit den Worten. Donnerstagfuhr der 33-jährige Andreas Flicker mit dem Moped zu seinem Arbeitsplatz – und kehrte nicht mehr zurück. Er wurde von einem Auto erfasst, war auf der Stelle tot. Die 25-jährige Barbara Flicker und ihre fünf Kinder stehen vor dem Nichts. Das sechste Kind kommt im September zur Welt.

Ganz realisiert hat die Familie die tragische Nachricht, die ihr die Polizei Donnerstagsfrüh überbracht hat, noch nicht. „Papa fährt nicht arbeiten, bleibt zu Hause“, haben die Kinder den Vater in letzter Zeit öfter gebeten – als hätten sie eine Vorahnung gehabt. Kimberly, die Jüngste mit ihnen 10 Monaten, weint an Masas Arm. Nicole, 7, Jennifer,

6, Jessica, 5, und Andreas, 4, spielen auf der Schaukel. Barbara Flicker versucht, stark zu sein. Als sie die tragische Nachricht bekam, fuhr sie zum Unglücksort. „Ich musste wissen, wo mein Mann gestorben ist“, erklärt die junge Frau. Sie fand ein kleines, rotes Plüschhündchen im Bankett. „Das waren Schlüsselanzeichen, den ich dem Andreas einmal geschenkt habe“, erzählt sie und streichelt sanft über den Stoff.

Traum vom Haus Schon jung lernte die Frau Andreas Flicker kennen. 1998 wurde geheiratet. „Wir wollten lange zusammen sein, haben nur für die Kinder gelebt und wollten, dass sie es einmal besser haben“, sagt sie. Er arbeitete Tag und Nacht, um die Familie zu ernähren. „Wir wollten sparen, einen Kredit aufnehmen und uns ein Haus kaufen.“ Zurzeit ist die Familie in einem baufälligen Haus zur Miete einquartiert.

Das Geld fehlte an allen Ecken und Enden. Zuletzt ging auch noch das Mopedauto von Andreas Flicker kaputt. „Deshalb war er mit dem Moped unterwegs“, erzählt seine Frau, Donnerstagsmorgen hätte ihr Mann gar nicht aufstehen wollen, sagt sie. „Ich hab ihn in die Arbeit geschickt. Jetzt mach' ich mir große Vorwürfe.“

Barbara Flicker ist in der 17. Woche schwanger. „Es wird ein Bub“, sagt sie, lächelt kurz und wird ganz leise. „Das macht mich so traurig. Das Kind wird er nicht mehr sehen. Wir haben überlegt, ob wir ihn Johnny nennen.“ Nicole, die älteste Tochter, kommt zur Mutter. „Schauen

wir, ob der Kleine nach dem Papa kommt“, sagt die Mutter tapfer. Nicole nickt.

Spendenaktion Der harte Schicksalsschlag hat eine Welle der Hilfsbereitschaft ausgelöst. Auch Landeshauptmann Erwin Pröll hat von der Tragödie erfahren:

„Mein tiefes Mitleid gilt der Mutter und den Kindern. Solche Schicksale machen fassungslos, deshalb dürfen wir nicht tatenlos zuschauen.“ Er hat finanzielle Hilfe zugesagt. Noch am selben Tag hat auch Bürgermeister Johann Mayer ein Spendenkonto eröffnet. Und die KURIER-Leser be-

weisen Herz. Die Geschäftsführung der Wopfinger Baustoffindustrie GmbH hat sich etwas spontan dazu entschlossen 1500 Euro als Soforthilfe zu spenden.

SPENDEN

Raika Orth/Donau, Bz: 326/14, Kontonummer: 24091.

Text U3, „Johnny wird Papa niemals sehen“, Kurier, 7.04.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Mann ist selbst schuld an seinen Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Mann hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Mann hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Mann hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Dieser Familie würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Verkehrsteilnehmer machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Schüler prügeln Lehrerin zu Tode

Nigeria – Frau hatte im Unterricht angeblich den Koran beleidigt

Moslemische Schüler haben in Nairobi ihre christliche Lehrerin getötet, weil diese angeblich den Koran beleidigt hat. Die Lehrerin hatte nach Zeitungsberichten an der Schule eine schriftliche Prüfung im Fach islamische Religionskunde beaufsichtigt. Als sie einen der Schüler beim Schummeln erwischte, nahm sie ihm seine Bücher weg – darunter auch einen Koran. Dies habe die Jugendlichen so in Rage versetzt, dass sie auf die Pädagogin losgingen und diese zu Tode prügeln, berichtete die Tageszeitung *The Day*.

Brände gelegt Danach stürmten die Schüler durch das Schulgebäude, steckten mehrere Klassenzimmer in Brand und schlugen den Schuldirektor zusammen. Die Polizei

nahm zwölf Verdächtige fest.

Das Schulwesen in Nigeria bietet zwar für alle Staatsbürger eine kostenlose Ausbildung, wird aber trotz des Ölbooms in den 70er-Jahren fi-

nanziell, weitgehend vernachlässigt. Vor allem wegen mangelnder Infrastruktur beschreiben Experten das Schulsystem als „nicht funktional“.

M1

Kategorie Mord

Text M1 „Schüler prügeln Lehrerin zu Tode“, Kurier, 23.3.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Lehrerin ist selbst schuld an ihrem Tod.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Lehrerin hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Lehrerin hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Lehrerin hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Dieser Frau würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Schüler machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Weil Frau für Selbstmord der Mut fehlte:

Sohn (17) warf Föhne zur Mutter in Wanne

Kurioser und zugleich tragischer Kriminalfall im Bezirk Mödling (NÖ): Eine 44-jährige unter Depressionen leidende Frau bat ihren Sohn, beim Selbstmord zu helfen. Der 17-Jährige warf ein Radio und zwei Föhne in die Badewanne, sprang ihr ins Genick – die Mutter überlebte alles, der Jugendliche wurde festgenommen!

Das Familiendrama spielt sich in einer kleinen Gemeinde südlich von Wien ab. Weil ihr nach eigenen Angaben der Mut zum Selbstmord fehlte, bat

Gesicht auf der Badewannenkante liegender Mutter noch wie ein Karatekämpfer ins Genick. Die unter Depressionen leidende Frau ist nun in einer Nervenklinik, ihr Sohn wurde wegen Mitwirkung zur Tötung auf Verlangen gefasst.

VON CHRISTOPH BUDIN

eine 44-Jährige den Sohn, ihr dabei zu helfen. Zuerst sollte die Frau durch einen Stromschlag in der mit Wasser gefüllten Badewanne sterben. Der 17-Jährige warf zuerst ein Radio hinein, doch dieser spielte weiter. Dann folgten zwei Haarföhne. Aber trotz zugeklebtem FI-Schalters passierte wieder nichts...

Zuletzt sprang der Jugendliche seiner mit dem

26.03.04

lokales@kronenzeitung.at

M2

Text M2, „Sohn (17) warf Föhne zur Mutter in Wanne“, KZ, 26.03.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Mutter ist selbst schuld an ihren Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Mutter hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Mutter hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
15. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
18. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Deutschland

Die letzte Fahrt des kleinen Mitja

Der neunjährige Bub aus Leipzig fiel einem Verbrechen zum Opfer. Die Polizei hat einen Verdächtigen ermittelt.

Es war das erste Mal, dass der neunjährige Mitja aus Leipzig allein mit der Straßenbahn vom Hort heimfahren durfte – sonst wurde er immer von seinen Eltern abgeholt. Es war auch Mitjas letzte Fahrt: Der aufgeweckte, kontaktfreudige Bub kam nicht mehr zu Hause an. Am Samstagabend zerstörte die Nachricht vom Fund der Leiche die Hoffnung seiner Eltern und seiner sieben Geschwister, Mitja lebend wiederzusehen.

Fahndungsphotos Gestern, Sonntag, gab die Polizei dann bekannt: Es gibt einen Tatverdächtigen im Fall Mitja. Vor-

ausgegangen war die Verhaftung von Fahndungsphotos aus einer Straßenbahn-Überwachungskamera, die Mitja neben einem Mann zeigen – dem mutmaßlichen Täter Uwe K., 43.

Statt an seiner Haltestelle auszustiegen, fuhr Mitja drei Stationen weiter. Dann sahen Zeugen den Schüler mit einem Mann vor einer Bäckerei. Mitja soll sich dort Gebäck

gekauft haben. Laut seinen Eltern hatte der Neunjährige kein Geld bei sich.

Leiche in Laube Am Samstag wurde die Leiche des Bubens in einer Laube in einer Kleingartenanlage gefunden, die nur wenige Meter von der Bäckerei und vom Wohnort des Tatverdächtigen entfernt ist. Gartennachbarn hatten auf den Fotos der Überwa-

chungskamera den Besitzer der Laube erkannt und die Polizei informiert.

Der 43-Jährige ist dringend tatverdächtig gegen ihn wurde die Haftbefehl wegen Mordes erlassen. Der Verdächtige war 1998 wegen sexuellen Missbrauchs zu einer zweijährigen Haftstrafe verurteilt worden. Zu Redaktionsschluss dieser Ausgabe befand er sich noch auf der Flucht.

Die Obduktion der Leiche ergab, dass Mitja erstickt worden; vor seinem Tod wurde der neunjährige Bub sexuell missbraucht.

Dass Mitja tatsächlich Opfer eines Verbrechens wurde, hat unter den Menschen in Leipzig Entsetzen ausgelöst. Nachbarn stellten Plüschtiere vor das Haus der Eltern. „Wir trauern um Mitja“, steht auf Kinderbildern zu lesen.

M₃

Text M3 „Die letzte Fahrt des kleinen Mitja“, Kurier, 26.02.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Bub ist selbst schuld an seinem Tod.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Bub hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Bub hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Bub hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Passanten machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Ausländern wurde Zutritt in Welser Lokale verweigert

WELS. Ein Test von Anti-Rassismus-Organisationen im Welser Nachtleben zeigt, dass es Ausländer schwerer haben, in diverse Lokalitäten reinzukommen, als Österreicher.

VON SABINE KÖBL

Die Welser Initiative gegen Faschismus (Antifa), das Internationale Kultur- und Freizeitforum (DIDF), der Alevitische Kulturverein und der Infoladen Wels untersuchten in neun verschiedenen Szenelokalen mit jeweils einer Gruppe Türken und Österreichern, ob Ausländern der Zutritt eher verweigert wird. Die österreichische Clique hatte in allen Lokalen kein Problem hineinzukommen. Die Türken scheiterten in drei Fällen.

Im „Kreuzbeisl“ wurde zwei von ihnen der Zutritt mit dem Satz „Heute nur für Stammgäste“ verweigert. Einer hatte das Glück, dass er den Türsteher kannte, und durfte das Lokal betreten. Als das verwiesene Duo meinte, doch auch gerne Stammgäste zu werden, lehnte der Mann an der Tür ab.

Ähnlich die Situation im „Magic Night“. Der Türsteher wies die Türken mit dem Stammgast-Argument zurück. Die Österreicher, die ebenfalls noch nie dort waren, hatten sofort Zutritt. Im „Empire“ in Satt-

ledt verlangte man von der türkischen Gruppe die Ausweise. Als die jungen Männer diese vorzeigten, ließ er sie trotzdem nicht hinein.

Trotz mehrmaligen Versuchs, die Betreiber der Lokalitäten um eine Stellungnahme zu bitten, konnte bis Redaktions-

schluss niemand erreicht werden. Bereits vergangenes Jahr wurde so ein Test durchgeführt, mit ähnlichem Ergebnis. Bürgermeister Peter Koits möchte nun mit den Besitzern der drei Lokalitäten sprechen. Sollte dies nichts bringen, müssen die Lokalbesitzer mit Anzeigen rechnen.

Kategorie Diskriminierung

Text D1, „Ausländern wurde Zutritt in Welser Lokale verweigert“, OÖN, 22.11.06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
6. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
7. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
12. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
13. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
14. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
15. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
16. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Gäste machen.	+++	++	+	-	--	---
17. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
18. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
19. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Flüchtlings-Drama vor dem Jemen: 100 Tote

Jemen. – Mindestens 100 Flüchtlinge aus Somalia und Äthiopien sollen bei einer neuen Flüchtlings-Katastrophe vor der jemenitischen Küste ums Leben gekommen sein. Menschenschmuggler hatten die insgesamt 450 Flüchtlinge, die auf Holzbooten den Golf von Aden überqueren wollten, weit vor der Küste gezwungen ins Meer zu springen. 29 Leichen wurden bislang gefunden, 71 Menschen werden vermisst.

D2

Text D2, „Flüchtlings-Drama vor dem Jemen: 100 Tote“, Kronen Zeitung

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Flüchtlinge sind selbst schuld an ihrem Tod.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Flüchtlinge hätten die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Flüchtlinge haben richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Flüchtlinge hätten sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesen Opfern würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

● Haft für Quälerin

Eine 27-jährige Deutsche, die ihrer jetzt fünfjährigen Tochter mehr als 20 Mal ätzende Essigessenz und Kalkreiniger eingeflößt hatte, wurde in Rostock zu neun Jahren Haft verurteilt.

Kategorie Misshandlung
Text MI 1, „Haft für Quälerin“, KZ, 13.01.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Tochter ist selbst schuld an ihren Verletzungen.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Tochter hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Tochter hätte sich vor der Mutter schützen können.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
15. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
18. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
19. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Nachbarn machen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge eingreifen, um dem Opfer zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....
.....
.....
.....

Martyrium in Oberösterreich aufgedeckt

Mutter sperrte Kinder sieben Jahre ein

Eine Linzerin hielt ihre drei Töchter angeblich 7 Jahre gefangen. Die Kinder erfanden eine Sprache und spielten mit Mäusen.

Was sich in Linz in einem Reihenhaushaus am Pöstlingberg seit 1999 abgespielt hat, ist mit normalem Menschenverstand nicht nachvollziehbar. Eine Mutter soll ihre drei Töchter jahrelang in Dunkelheit gefangen gehalten haben. Die Mädchen haben eine eigene Sprache entwickelt und mit Mäusen gespielt.

Wie sich erst jetzt herausstellte, mussten Viktoria, Katharina und Elisabeth ihr Martyrium jahrelang ertragen. Die Älteste war sieben Jahre, die jüngste kürzer eingesperrt. Die verrückte Mutter führte den Kindsvater, Beate und Nachbarn an der Nase herum. Es gab zwar gerichtliche Eingaben, Hausbesuche und Anzeigen. Aber der 53-jährigen gelang es tatsächlich über Jahre, mit Ausreden anderen Personen den Zutritt ins Haus zu verweigern. „Warum die Behörden erst so spät durchgegriffen haben, ist

mir einfach unverständlich“, sagt Psychologin Waltraud Kubelka, die sich jetzt um die Kinder kümmert.

Der Fall ist erst jetzt durch einen Bericht der Zeitung Österreich aufgedeckt worden.

„Warum die Behörden erst so spät durchgegriffen haben, ist mir einfach unverständlich.“

Waltraud Kubelka, Psychologin

Vorher herrschte Stillschweigen darüber. Die Akademikerin sitzt nämlich bereits seit einem Jahr in U-Haft. Auslöser für die Wahnsinnstat soll eine Scheidung gewesen sein. Die Oberösterreicherin drehte durch und

kapasitierte sich und die Kinder von der Außenwelt ab.

Die Mädchen waren damals sechs, zehn und dreizehn Jahre alt. Sie wurden von ihrer Mutter plötzlich aus der Schule genommen. Nach Aussage des Jugendamts haben sich die Behörden kurz nach der Scheidung eingeschaltet. Wenn die Beamten kamen, sei aber nie jemand zu Hause gewesen. Bei der Schulbehörde gab die Frau anscheinend an, ihre Kinder selber zu unterrichten.

Unterricht oder irgendeine Art von Bildung bekamen die Mädchen nicht. Im Gegenteil. Sie sind so auch in ihrer sozialen Entwicklung so zurückgeblieben, dass der Ältesten psychosoziale Invaliddiagnose festgestellt wurde. „Vor allem das

jüngere Mädchen ist aber mit Hilfe einer Therapie soweit, dass sie vielleicht diesen Sommer bei ihrem Vater einzieht“, sagt Kubelka.

Weil Viktoria, Katharina und Elisabeth überhaupt keine Ansprache und Zuwendung hatten, entwickelten sie untereinander eine eigene Kommunikation, die auch für die Therapeuten kaum zu entschlüsseln ist. Sie unterhalten sich vor allem mit Lauten und Gesten. Als sozialer Kontakt dienen Mäuse, denn sie kosten namengebend. Einige der Tiere fand man im Küchschrank.

Die Kinder werden derzeit im Therapiezentrum Weidenhof in Kärnten versorgt.

Die 53-jährige Mutter wird bald in Klagenfurt vor Gericht stehen. Hier wird man auch klären müssen, warum erst so spät auf die gerichtlichen Ein-

gaben des Vaters (er ist Jurist am Oberlandesgericht) und auf die Anzeigen der Nachbarin reagiert wurde.

Von Seiten der BH Urriahring Umgebung wird beteuert in der Sache „sehr viel getan“ zu haben. Der häusliche Unterricht sei angeblich behördlich genehmigt worden und laufend habe es Tagsatzungen bei Gericht gegeben. Außerdem sei die Ärzteschaft eingeschalten worden. Als sich die Informationen über die katastrophalen Zustände verdichteten, habe man in Rücksprache mit dem Pflanzschaftsgericht der Mutter die Kinder abgenommen.

Im Therapiezentrum berichtet man allerdings, dass die zum Teil unterernährten Mädchen eine unterentwickelte Muskulatur, völlig weiße Haut und schlechte Zähne hatten.

212

Text MI 2, „Mutter sperrte Kinder sieben Jahre ein“, Kurier, 11.02.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Mädchen sind selbst schuld an ihrer Gefangenschaft.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Mädchen hätten die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Mädchen haben richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Mädchen hätten sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Dieser Frau würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Nachbarn machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Prozess um Vergewaltigung

Jugendliche quälten Mithäftlinge

Ein Prozess gibt Einblicke in den Gefängnisalltag: Jugendliche U-Häftlinge als Vergewaltiger.

VON RICARDO PEYER

Der Richter, Norbert Gerstberger, plädiert für Einzelzellen im Jugend-Strafvollzug. Das ist seine Privatmeinung. Im Prozess kann er sich mit den Zuständen im Gefängnis nicht aufhalten.

Auch der Staatsanwältin sind sie reinen Satzwert: Es habe im September 2006 „massive Übergriffe“ in der Justizanstalt Josefstadt gegeben.

Die Verteidiger plädieren für milde Urteile: „Junge Bäume“, „Gruppendynamik“, „Geschmacklosigkeiten.“ Ei-

ner fragt wenigstens nach der Größe der Zellen: Maximal vier Quadratmeter pro Kopf. Am Schluss kommen bedingte Strafen zwischen fünf und sieben Monaten heraus. Und 1200 Euro Schmerzensgeld für ein von vier Angeklagten vergewaltigtes Opfer. Den Betrag kann man gut durch vier teilen, sagt der Richter.

Sieben sind angeklagt (einer ist nicht gekommen). Schüler, Lehrlinge, Beschäftigungslose, zwischen 15 und 17 Jahren alt. Sie saßen wegen geraubter Handys und Diebstählen in U-Haft. In unterschiedlicher Zusammensetzung haben sie Mithäftlinge gequält.

Blinde Kuh Zuerst Benjamin, 16. Es begann mit dem „Blinde-Kuh-Spiel“, von dem es zwei Varianten gab: Polsterüberzug über den Kopf, und alledreschen aufhinein. Oder der Kopf wird in die Klo-muschel gedrückt.

Dann musste er den Zellen-

boden aufschlecken. Oder sich mit der Klobürste die Zähne putzen. Und am Tag seiner Haftprüfung, das sagten die anderen: „Jetzt kommt eh bald raus, heute Nacht wird geblasen.“ Dann schleppten sie ihn zum WC, ein paar hielten seine Hände am Rücken fest, einer nach dem anderen zwang den 16-jährigen zum Oralverkehr.

Bei seiner Haftverhandlung erzählte Benjamin davon, die Häftlinge wurden daraufhin neu aufgeteilt. Zumindest einer von ihnen, offenbar der Rädelsführer, machte gemeinsam mit einem anderen Teil der Mithäftlinge weiter. Das neue Opfer heißt Patrick, ist ebenfalls 16 Jahre alt und wurde mit einem Besenstil gefoltert. Außerdem zwang man ihn, sich in den Mund urinieren zu lassen.

Auch diese Grausamkeiten flogen auf. „Sie passieren dauernd“, sagt Anwalt Günter Harrich, der einst Justizwachebeamter war: „Aber man erfährt nur selten davon.“

Was sagen die Angeklagten? Schieben sich gegenseitig die Schuld zu. „Ich war entsetzt von dem, was ich gesehen habe“, behauptet einer. Wie sich dieses Entsetzen geäußert habe, „Mit offenem Mund hab' ich geschaut.“

Ein anderer sagt: „Es war doch von Anfang an ausgeübt. Jeder in der Zelle war eingeweiht. Und es war allen klar, dass der Benjamin dazu gezwungen wird.“

Dieser berichtet im Zeugenstand, er sei jeden Tag geschlagen worden und total eingeschüchtert gewesen. „Ich hab' mich doch eh entschuldigt“, wirft ein Angeklagter ein. Das Opfer kann sich daran nicht erinnern.

„Ich muss mich sehr zusammenreißen“, sagt der Vorsitzende: „Ihr seid eine Partei! Beschämend!“ Die Urteile halten nicht ganz, was dieser Ausbruch erwarten ließ. Doch haben sie den Vorfall, dass zumindest vor diesen Burschen im Gefängnis momentan keine Gefahr droht.

M13

Text MI 3, „Jugendliche quälten Mithäftlinge“, Kurier, 28.02.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Der Häftling ist selbst schuld an der Quälerei.	+++	++	+	-	--	---
6. Der Häftling hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Der Häftling hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Der Häftling hätte sich verteidigen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Häftlinge machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

„Meine Flucht war spontan - ich bin gerannt“

In den ersten Interviews, die Natascha gab, stand natürlich zunächst ihre Flucht im Mittelpunkt. Natascha erzählte erstmals, wie es ihr gelang, vor dem Täter zu fliehen.

Natascha Kampusch hatte ihre Flucht zwar monatelang geplant - als sich die Gelegenheit ergab, handelte sie ganz spontan.

An diesem 23. August hätte alles gepasst. Alfred Worm erzählt sie: „Es ist mir an diesem Tag gut gegangen. Seelisch, körperlich, keine Herzprobleme.“

Bei Wolfgang Priklopil läutete das Handy. „Ich bin gerannt, wie ich ihn beim Telefonieren gesehen habe. Ich bin panikartig in die Schrebergartensiedlung gerannt und habe Leute angeredet. Vergebens, denn die sind nur schulterzuckend weitergegangen.“

DRAMATIK: „Über den Zaun, wie in einem Actionfilm“

Als die Freiheit nach über acht langen Jahren zum Greifen nah ist, kommt nicht nur Euphorie auf. Worm erzählt sie: „Mir ist schwindlig geworden und ich fühlte erstmals, wie schwach ich wirklich war.“

Noch hat sie Angst und sie schildert die dramatischen Minuten sehr plastisch: „Ich bin in den Schrebergärten einfach über den Zaun gesprungen panisch, wie in einem Actionfilm. Sie müssen sich das so vor-

stellen: keuch, keuch, keuch und dann habe ich ein Fenster offen gesehen, wo jemand in der Küche hantiert und habe dieser Frau gesagt, sie soll die Polizei rufen.“

An der verschreckten älteren Dame droht die Flucht im letzten Augenblick zu scheitern. Denn die Frau versteht Natascha nicht. Marga Swoboda erzählt Natascha: „Sie hat mich nicht

TODESANGST:

„Dass er mich und die Frau umbringt“

hineingelassen. Und ich habe mich nicht einmal hinter einem Busch verstecken dürfen.“ Die Frau hatte Angst um ihren Rasen.

Noch einmal verspürt Natascha Todesangst: „Ich hatte die Furcht, dass dieser Verbrecher diese Frau umbringt, mich oder beide.“

Natascha Kampusch will die für ihren Fall zuständigen Wiener Kriminalpolizisten holen, aber es kommen nur Polizisten vom nächstgelegenen Posten. Die sich auch nicht gerade clever verhalten. Kampusch erzählt Swoboda: „Die waren etwas ratlos und haben gesagt, dass ihnen mein Name nichts sagt.“

Noch immer hat sie Angst vor Priklopil. Als die Polizisten begreifen, wen sie vor sich haben, besteht sie darauf, dass die Beamten sie schützen: „Ich geh da nicht so durch, von diesem Garten zum Polizeiauto.“

Kategorie Entführung

Text E1, „Meine Flucht war spontan – ich bin gerannt“, Österreich, 7.09.06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Natascha ist selbst schuld an der Gefangenschaft.	+++	++	+	-	--	---
6. Natascha hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Natascha hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Natascha hätte sich vor der Entführung schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Menschen machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Britische Leiterin der Care-Hilfsorganisation in Bagdad entführt

Geisel flehte: „Helft mir doch, das könnte meine letzte Stunde sein“

London/Bagdad. – Die Dienstag in Bagdad entführte Leiterin der Care-Hilfsorganisation im Irak, Margaret Hassan, hat in einer dramatischen Videobotschaft die britische Regierung um Hilfe angefleht. Hassan, die britische und irakische Staatsbürgerin ist, sagte: „Helft mir doch! Das könnte meine letzte Stunde sein.“

Ausgestrahlt wurde das Video vom arabischen Fernsehsender Al-Jazeera

Freitagabend. Margaret Hassan war von Weinkrämpfen geschüttelt, als

VON PETER GNAM

sie die britische Regierung zum Rückzug ihrer Truppen aus dem Irak aufforderte: „Bitte, bitte, ich bitte euch, Briten, helft mir. Ich will nicht wie Bigley sterben.“

Der Brite Bigley war ebenfalls im Irak zunächst entführt und vor zwei Wo-

chen enthauptet worden. Auch er war von seinen Entführern zu einer Videobotschaft gezwungen worden – die britische Regierung hatte sich aber geweigert, auf Forderungen einzugehen.

Die in Dublin geborene Margaret Hassan, 59, ist die Leiterin des irakischen Care-Hilfsprogramms, das an Gesundheits- und Wasserprojekten arbeitet. Sie ist seit Jahrzehnten für die Bevölkerung des Irak tätig.

Der britische Außenminister Straw bezeichnete die Videobotschaft als „erschütternd“ und forderte die Entführer auf, Margaret Hassan auch im Hinblick auf ihre humanitäre Arbeit im Irak sofort freizulassen.

E2

Text E2, „Geisel flehte: Helft mir doch, das könnte meine letzte Stunde sein“,
Kronen Zeitung

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Margaret Hassan ist selbst schuld an der Gefangenschaft.	+++	++	+	-	--	---
6. Margaret Hassan hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Margaret Hassan hat richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Margaret Hassan hätte sich vor der Entführung schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Menschen machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge einer Entführung Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
24. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....
.....
.....
.....

LAWINE. Eine 14-Jährige starb auf der Piste. Wer hat Schuld an Lisa-Maries Tod?

Der weiße Tod kam am Schulsikurs

Es waren nur 300 Meter. 300 Meter bis zum rettenden Felsvorsprung. 300 Meter, die über Leben und Tod entschieden. Im Fall von Lisa-Marie waren es 300 Meter zu viel. Denn als die Lawine von Obertauern vergangenen Freitag über die Gamsleitenspiste donnerte, verlor die Schülerin den Kampf gegen den weißen Tod – knapp vor dem rettenden Felsvorsprung.

Tod am letzten Skitag. Der Tod kam völlig unvermutet: Die Piste, auf der die Ski-Gruppe des Wiener Gymnasiums Hagenmüllergasse unterwegs war, galt als familienfreundlich und extrem sicher. Nur wenige Stunden zuvor hatten die zuständigen Lawinenexperten die Wetterdaten der Landeszentrale ausgewertet – die Piste wurde freigegeben. Dann geschah das Unvorstellbare: Um 11.23 Uhr löste sich am Gamsleitenspitz in 2.200 Meter Höhe ein 200 Meter breites Schneebrett – über der Piste.

„Es war der letzte Tag unseres Kurses. Plötzlich war dieses Donnern hinter uns. Dann ist schon eine mehrere Meter hohe, grau-weiße Schneewalze auf uns zugekommen. Ich habe den Kindern zugerufen, dass

sie sich unter dem Felsvorsprung verstecken sollen“, schildert Lehrerin Elisabeth R. Sechs der 13 Schüler gelang es, unter einen nahen Berghang zu flüchten. Sieben Menschen jedoch wurden mitgerissen und unter Tonnen von Schnee begraben. „Es ist ein Wunder, dass wir die sechs lebend aus dem Schnee bergen konnten. Sie hatten großes Glück“, berichtet Hans Gruber, einer der 180 Retter. Drei Schüler und Schulärztin Ilse G. kamen mit Prellungen und Abschürfungen davon, Elisabeth R. erlitt eine Seitenbandriss, und ein Mädchen wurde an der Wirbelsäule verletzt.

Lisa-Marie hingegen hatte weniger Glück: Sie wurde erst nach dreieinhalb Stunden geortet – mit einer Körpertemperatur von 15 Grad. Zu wenig: Das Mädchen starb im LKH Salzburg.

Kategorie Naturkatastrophen

Text N1, „Der weiße Tod kam am Schulschikurs“, News 18/06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Lisa-Marie ist selbst schuld an dem Unglück.	+++	++	+	-	--	---
6. Lisa-Marie hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Lisa-Marie hätte sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
15. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
18. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
19. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Schifahrer machen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Indonesien: Dutzende Tote bei Erdrutsch

Jakarta. - Ein Erdrutsch hat im Nordosten Indonesiens Dutzende Todesopfer gefordert. 64 Häuser und zwei Kirchen wurden durch eine Schlammlawine nach heftigen Regenfällen zerstört. Wegen extremen Schlechtwetters konnten keine Hilfsflugzeuge landen. Heuer kamen in Indonesien schon Hunderte Menschen bei durch die Regenzeit verursachten Unglücken ums Leben.

H2

Text N2, „Indonesien: Dutzende Tote bei Erdrutsch“,
Kronen Zeitung, 13.01.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Menschen sind selbst schuld an dem Unglück.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Menschen hätten das Unglück vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Menschen hätten sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
15. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
18. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
19. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Menschen machen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge in dieser Situation schreien.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....
.....
.....
.....

Seite 6

● **Kenia: Fiebersouche**

Im Nordosten Kenias sind mindestens 90 Menschen an einer Fieberepidemie gestorben. Insgesamt erkrankten 245 Personen am Rift Valley Fever.

K1

Kategorie Krankheit

Text K1, „Kenia: Fieberseuche“, Kronen Zeitung, 16.01.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Menschen sind selbst schuld an der Seuche.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Menschen hätten die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Menschen haben richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Menschen hätten sich vorher schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesen Opfern würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

Hungern bis zum Umfallen

ESS-STÖRUNGEN.

Ernährungsexperten warnen: Mädchen und Frauen verlieren den Verstand, wenn sie ihren Magen nicht mehr füttern. Die Folgen sind nicht nur psychische Probleme, sondern auch lebensbedrohliche Krankheiten. Mit W. zeigt Opfer und ihren langen Weg zurück zum Normalgewicht.

ALARMIEREND.

Jede 3. Schülerin hat Erfahrungen mit absichtlichem Erbrechen und Appetitzüglern.

Still sitzt Angelika, 15, auf ihrem Bett. Wenn das blasse, dünne Mädchen mit dem hellblonden Haar über die vergangenen sechs Jahre seines jungen Lebens spricht, so ist von wenig schönen Erlebnissen zu erfahren: „Mit neun Jahren hab ich begonnen, Diät zu halten, weil mich in der Schule alle meine Klassenkameraden wegen meines Übergewichts verspottet haben. Ich habe das Essen, das mir meine Mutter gab, in die Toilette geworfen und nur noch ein Brot pro Tag gegessen. Irgendwann war ich so dünn, dass ich eine ambulante Therapie machen musste. Aber immer, wenn ich draußen war, ist es wieder losgegangen. Ich nahm ab und ab – bis ich nur noch 32 Kilogramm wog. Eine Magensonde hat mich letztlich vor dem Verhungern gerettet.“

15-Jährige im Diätwahn.

Eine Leidensgeschichte, die jener vieler junger Mädchen und Frauen in Österreich ähnelt. Der Hintergrund sind seelische Erkrankungen, die nicht zuletzt durch die heftig kritisierte TV-Show von Supermodel Heidi Klum verstärkt ins öffentliche Bewusstsein gerückt sind: Magersucht und Bulimie. Rund 200.000 Österreicherinnen – Essstörungen sind zu über 90 Prozent eine Frauen-Krankheit – leiden mindestens einmal im Leben an einer massiven Störung ihrer Ernährungsgewohnheiten.

Fakt ist: Eine repräsentative Studie des Wiener AKH und des Frauengesundheitsbüros der Stadt Wien belegt, dass 13 Prozent aller 15-jährigen

Mädchen untergewichtig sind. 23 Prozent sind mit ihrem Körper sehr unzufrieden, und jede Zweite hat bereits eine Diät hinter sich. Das schockierendste Ergebnis der Umfrage: Jede dritte Schülerin hat schon mindestens einmal absichtlich erbrochen oder Abführmittel, Entwässerungstabletten oder Appetitzügler genommen, um Gewicht zu verlieren.

K2

Text K2, „Hungern bis zum Umfallen“, News 9/06

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Die Mädchen sind selbst schuld an der Krankheit.	+++	++	+	-	--	---
6. Die Mädchen hätten die Krankheit vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Die Mädchen haben richtig gehandelt.	+++	++	+	-	--	---
8. Die Mädchen hätten sich vor der Krankheit schützen können.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
15. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
18. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
19. Diesen Opfern würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---
20. Ich würde als Zeuge beobachten, was die anderen Menschen machen.	+++	++	+	-	--	---
21. Ich würde als Zeuge versuchen nicht aufzufallen.	+++	++	+	-	--	---
22. Ich würde als Zeuge dieser Krankheit Hilfe holen.	+++	++	+	-	--	---
23. Ich würde als Zeuge eingreifen, um den Opfern zu helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

16-jährige Niederösterreicherin starb an heimtückischer Meningokokken-Infektion:

Todesdrama um junge Schülerin

Kerngesund war Janine B. (16) aus Erlach – bis sie plötzlich über Kopfschmerzen klagte. Ihr Zustand wurde binnen Stunden lebensbedrohlich. Der Notarztwagen brachte die 16-Jährige am Abend ins Krankenhaus Wiener Neustadt – dort verlor ihr geschwächter Körper den Kampf gegen die heimtückische Krankheit.

„Noch am Vorabend haben wir gelacht und große Pläne fürs neue Jahr gewälzt“, sagt Janines Mutter Elfi B. Das Todesdrama um ihr jüngstes Kind hatte sich bereits am Heiligen Abend ereignet. „Meine Tochter hatte sich heuer entgegen

der Intensivstation starb Janine trotz der aufopferungsvollen Pflege der Ärzte.“

Für Mediziner zählt die Infektion mit Meningokokken zu den heimtückischsten ansteckenden Krankheiten in

VON FLORIAN HITZ

Europa überhaupt. In jedem Fall eine tödliche Gefahr. Zehn Prozent der Menschen tragen die Bakterien in sich. Zum Ausbruch kommt es aber zum Glück nur selten.

„Bei Gesunden können sie keinen Schaden anrichten. Ist das Immunsystem aber geschwächt, können sich die Erreger blitzartig ausbreiten, eine schwere Gehirnhautentzündung auslösen und den Körper lahmlegen. Die ersten Anzeichen ähneln denen ei-

ner Grippe“, so der praktische Arzt Dr. Max Domej aus Wien-Fünfhaus. Besonders gefährdet sind Kinder und Jugendliche, deren Immunsystem die Bakterien nicht so gut abwehren kann.

Text K3, „Todesdrama um junge Schülerin“, Kronen Zeitung, 17.01.07

1. Die Schlagzeile macht mich neugierig.	+++	++	+	-	--	---
2. Dieser Vorfall ist schrecklich.	+++	++	+	-	--	---
3. Das kann jedem passieren.	+++	++	+	-	--	---
4. Dieser Bericht macht mich betroffen.	+++	++	+	-	--	---
5. Janine ist selbst schuld an der Krankheit.	+++	++	+	-	--	---
6. Janine hätte die Situation vermeiden können.	+++	++	+	-	--	---
7. Janine hätte sich vor der Krankheit schützen können.	+++	++	+	-	--	---
8. Dieser Bericht macht mir Angst.	+++	++	+	-	--	---
9. Dieser Bericht macht mich zornig.	+++	++	+	-	--	---
10. Dieser Bericht entsetzt mich.	+++	++	+	-	--	---
11. Dieser Bericht macht mich traurig.	+++	++	+	-	--	---
12. Dieser Bericht ist spannend.	+++	++	+	-	--	---
13. Dieser Bericht ist interessant.	+++	++	+	-	--	---
14. Dieser Bericht ist verständlich geschrieben.	+++	++	+	-	--	---
15. Diese Berichterstattung ist emotional (=gefühlsbetont).	+++	++	+	-	--	---
16. Diese Berichterstattung ist sachlich.	+++	++	+	-	--	---
17. Diese Berichterstattung ist glaubwürdig.	+++	++	+	-	--	---
18. Diesem Opfer würde ich helfen.	+++	++	+	-	--	---

Meine Meinung zu diesem Bericht:

.....

.....

.....

.....

7.4. Unterrichtsmaterialien für die medienpädagogische Intervention

Zusatzinformationen und Arbeitsaufgaben für die Gruppen BS-Büro, BS-Friseur, Student

INFORMATION 1

Eine Berichterstattung ist **sachlich**, wenn nur von **Fakten** berichtet wird und **ohne Übertreibung** die W – Fragen vollständig beantwortet werden.

Eine Berichterstattung ist **emotional**, wenn **gefühlsbetonte „starke“ Wörter** (z.B. *Panik, Alarm, Drama, Qual, „der weiße Tod“, ...*) verwendet werden oder die Themen nicht wirklich wichtig sind, aber **Mitleid oder Abscheu erzeugen**.

Arbeitsaufgabe 1: Suchen Sie in Ihrer aktuellen Zeitung nach Schlagzeilen, die emotional oder sachlich sind. Legen Sie diese der Gruppe zur Diskussion vor.

INFORMATION 2

Berichte sollten immer die W – Fragen beantworten: **WER? WO? WANN? WAS? WIE?** Und möglichst auch **WARUM?** Die letzte Frage bleibt oft unbeantwortet. Hier müsste von den Journalisten nach Hintergründen geforscht werden, was leider zu selten passiert.

Arbeitsaufgabe 2: Suchen Sie in der aktuellen Zeitung nach berichten im Lokalteil. Unterstreichen Sie die Antworten auf die W-Fragen. Kontrollieren Sie, ob alle Fragen beantwortet wurden. Werden Sie auch darüber informiert, warum eine Tat begangen wurde?

INFORMATION 3

Wir urteilen über Menschen, aufgrund der Berichte in der Zeitung. Auch die **Journalisten kennen diese Menschen nicht**, sie **lenken aber unsere Gedanken** über diese Menschen mit ihren Beschreibungen. **Häufig fehlen Hintergründe** oder das Umfeld der Personen müsste näher beschrieben werden, dies wird aber viel zu selten gemacht.

Arbeitsaufgabe 3: Werden die Lebensbedingungen von Opfern und Tätern beschrieben?
Wie wird jemand zum Täter?
Diskutieren Sie diese Fragen in der Gruppe.

INFORMATION 4

Journalisten erzeugen mit ihrer Sprache Gefühle wie Angst oder Ärger beim Leser. Gefühle erzeugen Interesse. **Auch Abscheu erzeugt Interesse. Hohe Verkaufszahlen entstehen durch Interesse**, egal ob positiv oder negativ. Sehr oft merken wir nicht, wie sehr wir **beeinflusst** werden.

Bei einem Bericht muss die Frage gestellt werden, **warum darüber berichtet wird**. Oft wird nur **Sensationsgier** über seelisch kranke Menschen **geschürt**. Eine **Berichterstattung** die nur darauf abzielt, ist **zu verurteilen**.

Arbeitsaufgabe 4: Suchen Sie in der aktuellen Zeitung im Lokalteil nach Berichten, die Angst oder Ärger erzeugen.

Unterstreichen Sie die Adverbien, Attribute oder Satzzeichen, die Angst oder Ärger verstärken (z.B. grauenhaft, brutal, (!) im Satz,...).

Diskutieren Sie in der Gruppe, ob diese Berichte Sensationsgier verstärken.

INFORMATION 5

Berichte über **psychische Krankheiten** schaffen ein Bewusstsein zu diesem Problem. Sie sollen nicht dazu dienen, diese Menschen zu verurteilen, sondern sollen **helfen diese Probleme zu bewältigen** und beschreiben, wie man damit umgeht, um den Betroffenen zu helfen.

Arbeitsaufgabe 5: Suchen Sie in den Zeitungen dieser Woche nach Berichten, die über seelische Erkrankungen informieren. Werden auch die Lebensumstände beschrieben, die zu dieser Erkrankung führen können?

Werden Möglichkeiten der Hilfeleistungen angeführt?

Diskutieren Sie in der Gruppe, ob die Berichte gut informieren.

INFORMATION 6

Bereits wenn ein **Thema** ausgewählt wird, ist das beeinflussend. Die Medien bestimmen die Themen, **worüber wir sprechen** und **lenken unsere Meinung** durch **die Auswahl der Berichte** und **die Art der Berichterstattung**.

Arbeitsaufgabe 6: Über welche Themen haben Sie in den letzten Wochen intensiv gesprochen? Waren diese Themen auch in den Medien? Schreiben Sie in der Gruppe Ihre Meinungen zu einem Thema auf und vergleichen Sie diese. Sind die Informationen gleich?

INFORMATION 7

Wir werden auch über **Personen** informiert, die uns eigentlich nicht interessieren, aber so lange die Medien darüber berichten, sind sie in unserem **Bewusstsein**. Wenn von einer Person sehr viel berichtet wird, dann **nimmt das Interesse mit der Zeit ab, oder es verändert sich**. Unsere Meinung wird von den Medien sehr stark **beeinflusst**.

Arbeitsaufgabe 7: Fällt Ihnen eine Person ein, über die in den Medien sehr viel berichtet wird? Was hat diese Person getan? Was wird in den Medien über diese Person berichtet? Diskutieren Sie in der Gruppe über diese Person. Hat sich das Interesse an der Person verändert?

INFORMATION 8

Wenn in fernen Ländern eine große Anzahl Menschen stirbt, haben wir weniger **Mitleid und Interesse**, weil die Region und der Alltag dieser Menschen fremd sind. Hilflose Menschen (ältere Menschen, Kinder) machen uns besonders **betroffen**. Ein einziges Kinderschicksal erzeugt viel mehr Mitgefühl als der Tod vieler Erwachsener.

Arbeitsaufgabe 8: Suchen Sie in der heutigen Zeitung nach Berichten, die über viele Opfer berichten und nach Berichten, die über ein Opfer berichten. Welcher Bericht macht sie betroffen? In welchem Bericht erfahren Sie mehr über die Opfer? Vergleichen Sie Ihre Meinung in der Gruppe.

INFORMATION 9

Berichte über **Ereignisse in anderen Ländern** sind wichtig, weil sie uns einen Überblick über die Welt verschaffen. Aber sie sollten sich nicht nur auf schlechte Nachrichten einschränken und müssen ganz besonders auch **über Hintergründe informieren** um nicht falsche **Bilder** von diesen Ländern **in unseren Köpfen** zu erzeugen.

Arbeitsaufgabe 9: Suchen Sie in der aktuellen Zeitung nach Berichten über ferne Länder. Sammeln Sie ihre Eindrücke von diesem Land in der Gruppe. Recherchieren Sie auch im Internet über dieses Land. Kennt jemand dieses Land aus eigener Erfahrung? Vergleichen Sie ihre Informationen.

INFORMATION 10

Wenn wir jeden Tag von Einbrüchen und Überfällen lesen, empfinden wir diese bereits als alltäglich. Die Statistiken der Polizei zeigen sinkende Zahlen. Trotzdem schreiben viele Medien ohne genaue **Quellenangabe** über **ständig steigende Zahlen der Kriminalität**.

Andere Quellen zeigen eine andere Entwicklung!

Kriminalstatistik des BM.I für das Jahr 2007

Die Zahl der angefallenen Strafrechtsdelikte in Österreich hat sich auch im Dezember 2007 gegenüber den Werten zu Jahresbeginn und den Vormonaten verringert. Im Jahr 2007 wurden in Österreich 594.240 Straftaten angezeigt. War im Jänner noch eine Steigerung von 10,8 % zu verzeichnen, so sank diese bereits im Juli auf 3,9% und betrug im Dezember nur mehr 0,8%. Das bedeutet gegenüber dem Jänner 07 ein Minus von genau 10 Prozentpunkten!

Auf mehrere Jahre gesehen setzt dieses Ergebnis den außerordentlich positiven Trend der Jahre 2005 und 2006 fort.

Quelle: Polizeiliche Kriminalstatistik 2005/06; 2007

Deutlich weniger Einbrüche und Diebstähle

Die Kriminalstatistik weist für die Monate Jänner bis November für Ost-Österreich einen **deutlichen Rückgang bei Einbrüchen und Diebstählen** aus. In Wien ging ihre Zahl um 4, 7 Prozent, in Niederösterreich um 2,1 Prozent zurück.

21.01.2008 noe.orf.at

Arbeitsaufgabe 10: Suchen Sie nach Quellen in Ihrer aktuellen Zeitung. Werden in den Berichten Quellen für die Zahlen angegeben?

Warum finden Sie kaum Quellen in der Zeitung?

Welche Interessen sind in den oben angeführten Quellen versteckt? Wer hat Interesse daran, dass sich die Bevölkerung sicher fühlt? Wer hat Interesse daran, dass die Bevölkerung Angst vor Einbrüchen hat?

Dikutieren Sie diese Fragen in der Gruppe.



Wie man das Lesen verbessert

Ziele und Inhalte:

Die Übungen sollen Schüler/innen dabei unterstützen,

- die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit zu trainieren,
- die Fixationsbreite bzw. die Blickspanne zu vergrößern,
- das silbenweise Lesen abzubauen,
- größere Sinneinheiten zu erfassen,
- die Fixationsdauer zu verkürzen,
- Kopfbewegungen durch Augenbewegungen zu ersetzen,
- das Lesetempo zu steigern.



Die Arbeitsanweisungen zu den Zeitungstexten leiten auch dazu an, Begriffe der Zeitungskunde (z. B. Ressorts, W-Fragen) zu erarbeiten.

Der spielerische Umgang mit den Ressorts soll motivieren, Zeitungen immer wieder im Unterricht einzusetzen. Für diese Spiele benötigt man nicht unbedingt aktuelle Zeitungen bzw. auch nicht für jede/n Schüler/in eine eigene Zeitung.

Die Ressortspiele am Ende dieses Moduls dienen nicht nur der Auflockerung im Unterricht, sondern sind auch eine gute Übung für das selektive Lesen und das rasche Zurechtfinden in der Zeitung.

Methodische Hinweise:

Die verschiedenen Leseübungen sollen abwechselnd und in regelmäßigen Abständen im Unterricht eingesetzt werden. Nur dann sind sie zielführend. Dabei sollten die Texte immer wieder aktualisiert werden, denn so bieten sie auch natürliche Gesprächs- und Schreibanlässe.

Zusatzinformation:

www.zis.at: ZiS aktiv – Leseprofil mit ZiS
(interaktive Lese-Spiele mit Zeitungstexten)

Wie Nachrichten ausgewählt werden



Ziele und Inhalte:

Für die Auswahl von Nachrichten sind u. a. entscheidend:

- das Publikumsinteresse
- das Ausmaß beziehungsweise die Konsequenz eines Ereignisses

Folgende Kriterien wirken auf das Publikumsinteresse ein:

- Prominenz
- Kuriosität
- Dramatik
- Konflikt
- Fortschritt
- Gefühl
- Nähe (geografisch, psychologisch)

Die ausgewählten Texte sind diesen Kriterien zuzuordnen. Den Schüler/innen soll bewusst werden, dass Zeitungen zielgruppenorientiert schreiben. Die Auswahl der Themen erfolgt zum größten Teil danach, was die Leser/innen interessiert.

„Soft news“ sind (thematisch und sprachlich) gefühlsbetonte Berichte.

„Hard news“ sind sachliche Nachrichten über Fakten.

„Bad news“ zählen zur Kategorie Dramatik, Konflikt und werden intensiver von den Leser/innen aufgenommen. In den meisten Printmedien überwiegen „bad news“.

Zeitungen beeinflussen durch die Form der Berichterstattung, wie lange und wie intensiv ein Thema Gesprächsanlass bleibt, wobei auch hier die Erwartungen der Leser/innen maßgeblich sind.



Dramatik

Manchmal wird auch übertrieben, damit die Leserinnen und Leser aufmerksam werden. Denn Dramatik erzeugt Spannung, und Spannung erzeugt Aufmerksamkeit.



Bub (8) und Mädchen (13) bei Unfällen schwer verletzt

Gefährliche Rodelpartie – Kind wurde von Pkw mitgeschleift, Schülerin am Zebrastreifen übersehen

HASLACH/ENNS – Der Alptraum vieler Eltern wurde am Montagnachmittag in Haslach (Bez. Rohrbach) Realität: Ein Bub geriet mit seinem Kinder-Bob unter ein vorbeifahrendes Auto und wurde schwer verletzt. Der achtjährige Julian war mit seinem Bob über eine Böschung gerutscht, vermutlich konnte er in der Folge nicht mehr rechtzeitig bremsen und landete auf einer Straße. Dort schlitterte der Bub mit seinem Bob direkt unter einen Pkw. Dessen Lenker (22) hatte auf Grund der unübersichtlichen Verhältnisse das Kind nicht

rechtzeitig sehen können. Der Achtjährige wurde vom Notarzt versorgt und dann ins Krankenhaus eingeliefert. Er erlitt schwere Verletzungen.

In Enns wurde ein Mädchen Montagnachmittag von einem Auto erfasst und schwer verletzt. Die 13-jährige Cornelia hatte in Kristein auf Höhe der ehemaligen Zuckerfabrik gemeinsam mit zwei Freundinnen einen Zebrastreifen überqueren wollen und war dabei von einem Lenker übersehen worden. Sie musste vom Notarzt versorgt werden.

Neues Volksblatt, 7.1.2004



Gleich zwei dramatische Ereignisse findest du hier in einem Text.
Lies den Artikel und trenne die beiden Geschehnisse.
Unterstreiche alle Antworten zu den journalistischen W-Fragen im Text.

Ordne die Fakten den beiden Unfällen richtig zu:

Unfall 1	Unfall 2

8

WER? Bub, Mädchen, 8 Jahre, 13 Jahre

WO? Haslach, Enns

WANN? Montagnachmittag

WIE? Bob über eine Böschung,

zu Fuß Zebrastreifen überquert, unübersichtlich,
nicht bremsbereit, überschen

WAS? schwere Verletzungen, Versorgung vom Notarzt, ins Krankenhaus

Unterstreiche alle Verben im Text und bilde die Stammformen.

Bsp.: schleifen – schleifte – geschleift

Bad news & good news



Blättere die Zeitung durch und lies nur die Schlagzeilen. Schließe danach die Zeitung.

Notiere drei Schlagzeilen, die du dir gemerkt hast.

Vergleicht in kleinen Gruppen die Schlagzeilen, die ihr notiert habt. Habt ihr euch dieselben Schlagzeilen gemerkt? Was habt ihr euch gut gemerkt? Warum?

Diskutiert: Berichten eure notierten Schlagzeilen eher über eine gute oder eine schlechte Nachricht? Zählt: Wie viele handeln von „good news“, wie viele von „bad news“?

Zähle in deiner Zeitung die „bad news“ und die „good news“. Welche Nachrichten sind häufiger vertreten?

Gestalte eine Wandzeitung mit „good news“ für die Klasse.

Erdbebenkatastrophe als Eisbrecher • US-Außenminister Powell lädt zu Dialog ein

Jetzt sogar Tauwetter USA-Iran?

Washington/Wien. – Die internationale Politik hält den Atem an: Kommt es zum Tauwetter zwischen dem „Schurkenstaat“ und dem „Großen Satan“? Hat es erst einer Erdbebenkatastrophe bedurft, um einen Durchbruch einzuleiten? Jetzt plötzlich überschlagen sich die Dinge nach 24 Jahren Eiszeit seit der Khomeini-Revolution, als die US-Diplomaten in Teheran als Geiseln genommen worden waren.

US-Außenminister Colin Powell sorgte gestern für die politische Sensation. Er konstatierte „positive Entwicklungen“ in der iranischen Politik und sandte positive Signale nach Teheran zurück: „Die Dinge sind in Fluss, und die USA sind offen für einen Dialog.“

Powell bezog sich auf das Inspektionsabkommen des Iran mit der Internationalen Atombehörde, auf das die USA gedrängt hatten, und auf die Bereitschaft des Iran, das US-Hilfsangebot

nach der Erdbebenkatastrophe zu akzeptieren. Hilfe vom „Großen Satan“ hatte das iranische Regime früher strikt abgelehnt.

In den letzten Jahren hat es schon mehrmals Annäherungsversuche zwischen den pragmatischen Flügeln der beiden Regierungen in Washington und Teheran gegeben. Diese Tauwetterversuche waren aber von ideologischen Hardlinern in beiden Hauptstädten mit großer Raffinesse torpediert worden.



Bald ein Bild der Vergangenheit? Iranin vor der verwaisten US-Botschaft in Teheran.

Dort begann vor 24 Jahren mit der Geiselnahme der US-Diplomaten die Feindschaft zwischen den USA und der islamischen Republik Teheran.

Kronen Zeitung, 31.12.2003



Lies die Schlagzeile des Berichts.

Was wird mit dem Begriff „Tauwetter“ ausgedrückt?

Welchen Eindruck hättest du von der Beziehung der beiden Länder, wenn die Wörter Gewitter, sonnig, stürmisch in der Schlagzeile verwendet wären?



Brainstorming in der Klasse:

Sammelt alle Begriffe an der Tafel, die ihr mit der USA (Hauptstadt:.....) und dem Iran (Hauptstadt:.....) in Verbindung bringt.



Woher habt ihr euer Wissen über die beiden Länder?

Diskutiert in der Klasse, welche Eindrücke die Medien zu diesen Ländern vermitteln.



Welche Informationen sollten Zeitungsleser/innen eurer Meinung nach im Ausland über Österreich bekommen, damit sie sich ein Bild von unserem Land machen können?

Seite 90



Ein schwieriger Text ist eine Herausforderung für Leser/innen:

Suche die Wörter: Geisel, konstatieren, positiv, Inspektion, akzeptieren, Regime, strikt, pragmatisch, ideologische Hardliner, Raffinesse.

Unterstreiche alle Begriffe im Bericht, die du nicht verstehst. Schreibe mit Hilfe des ÖWB oder des Lehrers/der Lehrerin die Erklärungen auf.

Versuche, den letzten Satz des Textes mit einfacheren Worten auszudrücken.



Unterstreiche im Text die Schlüsselwörter, welche dir helfen den Inhalt zusammenzufassen:

Politische Sensation, Inspektionsabkommen mit der Atombehörde, US-Hilfsangebot, Erdbebenkatastrophe, Tauwetterversuche



Setze die passenden Fremdwörter aus dem Text ins Rätsel ein.

1. Person, die von der eigenen Weltanschauung nicht

abweicht (engl.): i . . . l o e r H n . . .

2. annehmen: a t

3. sachbezogen, praktisch: p . . g . a t . s c h

4. Schlauheit: . . f f . . . s s . .

5. feststellen: k . . s t . t

6. Zwiegespräch: . . . l o g

7. Herrschaft (Diktatur): . . g . . e

Lösung auf Seite 92



Wie man Texte kritisch analysiert



Ziele und Inhalte:

Oberstes Gebot im Journalismus ist die klare Trennung von Meinung und Kommentar. Trotzdem fließen die beiden Darstellungsformen immer wieder ineinander.

Ziel der folgenden Übungen ist es, den Einfluss der journalistischen Sprache auf die Wahrnehmung zu analysieren und die Schüler/innen für tendenziöse Meinungen in informationsbetonten Texten wie z. B. der Nachricht oder dem Bericht zu sensibilisieren.

Das Interesse an einem Thema in der Zeitung ist umso größer, je mehr Vorwissen die Schüler/innen darüber bereits besitzen und je stärker sie bereits Einstellungen und Werthaltungen dazu gewonnen haben.

Konkrete Textbeispiele müssen zuerst ausgewählt werden. Mithilfe der Arbeitsimpulse soll die Wirkung der Sprache analysiert und erforscht werden, ob die Meinung des Journalisten/der Journalistin durchdringt.



Wählt gemeinsam mit eurem Lehrer/eurer Lehrerin einen Zeitungsartikel aus.

1. Lies dir die Schlagzeile des Artikels durch. Notiere deine ersten Gedanken, die dir dabei in den Sinn kommen.

2. Lies nun den Lead. Welche Gefühle lösen die ersten Zeilen des Textes aus? Bewerte die Begriffe von 1 (absolut zutreffend) bis 5 (überhaupt nicht zutreffend).

FREUDE =
ANGST =
PANIK =
SPASS =
GLEICHGÜLTIGKEIT =
ABNEIGUNG =
VERSTÄNDNIS =
ZUSTIMMUNG =
VERTRAUEN =
HASS =
ÄRGER =
MITGEFÜHL =
TRAUER =
UNSICHERHEIT =



3. Lies den ganzen Artikel. Welche Stimmung hinterlässt er bei dir?

4. Suche im Text nach Wörtern, die ein negatives Bild zeichnen oder die dir Angst machen. Unterstreiche diese Begriffe.

5. Unterstreiche alle Adjektive und Attribute im Text mit einer anderen Farbe.



6. Welche W-Fragen werden beantwortet? Zeichne eine Tabelle mit zwei Spalten. Schreib' in die linke Spalte alle W-Fragen auf, übernimm in die rechte Spalte alle Antworten zu den Fragen wortwörtlich aus dem Text.

7. Welche Fragen bleiben offen? Ist dir etwas unklar?

8. Welche Quellen werden angeführt? Kommen alle Beteiligte im Artikel ausgewogen zu Wort?

9. Erkennst du, was der Journalist/die Journalistin über das Thema denkt?

10. Welche menschlichen Aspekte werden geschildert?

11. Achte auf die Satzzeichen im Artikel! Kommen Ausrufezeichen vor? Wenn ja, wie wirken sie auf dich?

12. Notiere Sätze, die für dich schwer verständlich sind. Warum sind sie das?

13. Verfasse eine Meldung zum selben Thema, ohne die unterstrichenen Begriffe zu verwenden und ohne wertende Adjektive oder Attribute.

14. Besprecht gemeinsam die Wirkung des veränderten Textes.

Lebenslauf

Persönliche Daten: geboren am 12.04.1965
österreichische Staatsbürgerin
verheiratet
zwei Kinder (18 Jahre, 12 Jahre)

Schulbildung und Studium:

- Reifeprüfung am 7.06.1983
- 6 Semester Pädagogische Akademie des Bundes in Wien; Lehramtsprüfung für Hauptschulen am 18.06.1986 (Fächer: Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde, Deutsch für ausländische Schüler/innen)
- Studium zum Master of Education SS 2001-WS 2003
- Diplomarbeit zum Thema *„Die Zeitung ernst nehmen lernen“*
- Diplom zum Master of Education, Februar 2004
- Zulassung zum Doktoratsstudium der Philosophie im WS 2004
- WS 2004 – SS 2007; erfolgreiche Absolvierung der erforderlichen Prüfungen zusätzlich zum Rigorosum im Fachbereich Psychologie (Allgemeine Psych. I,II; Sozialpsych.I,II; Differentielle Psych I; Biologische Psych. I,II; Methodenlehre I,II; Komplexe Forschungsmethoden)
- Dissertation (Betreuung Univ.-Prof. Dr. Vitouch) *„Der Einfluss des Attributionsstils bei Jugendlichen im Alter von 12-21 Jahren auf die Rezeption journalistischer Opferdarstellungen in Printmedien vor und nach einer modularen medienpädagogischen Intervention“*
- Einreichung der Dissertation September 2009

Beruflicher Werdegang

- von 1.09.1986 – 30.11.2003 Hauptschullehrerin an der KMS mit naturkundlich-technischem Schwerpunkt, 1040, Schäffergasse 3;
- seit WS 1993 ernannte Besuchsschullehrerin, fortlaufend eingesetzte Praxislehrerin der Päd. Akademie des Bundes in Wien
- von 1.09.2002 – 30.11.2003 Mitverwendung an der Übungshauptschule der Päd. Akademie des Bundes in Wien
- seit 1.12.2003 Dienstzuteilung an der Praxishauptschule PH Wien, schulpraktische Ausbildung der Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen (Fächer: Deutsch und Geografie u. Wirtschaftskunde)

Tätigkeiten in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung:

- seit SS 1991 fortlaufend Seminarmoderatorin bei den Fortbildungsveranstaltungen der Päd. Institute für Pflichtschullehrer/innen
- seit 1996 Autorin bei *Zeitung in der Schule* (ZiS)
- seit 1997 Seminarleitung und Referentin der österreichweiten PI-Seminare von *Zeitung in der Schule*
- WS 2002 – SS 2007 Modulreferentin in der Ausbildung der Besuchsschullehrer/innen für Unterrichtsorganisation in Lernfeldern; Didaktik der Medienpädagogik
- seit WS 2008 Tätigkeit im Zentrum für Medienbildung (Bereich: Implementierung der Medienbildung in die Fachdidaktik); Mitarbeit im Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung
- seit WS 2008 Mitwirkung bei der Konzeption eines modularen Fortbildungslehrgangs für Lesedidaktiker/innen; modulverantwortlich für >Lesen und Medien<

Abstract der Dissertation

Diese Arbeit untersucht mögliche Effekte einer medienpädagogischen Intervention auf das psychologische Konstrukt des Rezeptionsverhaltens und im Speziellen auf das Attributionsverhalten bei Schüler/innen. Das individuelle Attributionsverhalten kann die Bildung von Kausalurteilen in medialen Wahrnehmungsprozessen beeinflussen und muss deshalb in medienpädagogischen Überlegungen berücksichtigt werden. Die empirische Untersuchung soll die wissenschaftliche Grundlage für eine zukünftige interdisziplinäre Arbeit mit Printmedien in der Aus- und Fortbildung der Pflichtschullehrer/innen bilden. Diese Untersuchung exploriert spezifisch die Richtung der kognitiven Interpretationsstrategien durch angeeignete Attributionstendenzen, um geeignete medienpädagogische Maßnahmen für einen reflexiven Medienumgang zu entwickeln. Das Thema erfordert eine Verknüpfung sozialpsychologischer Postulate zur kausalen Urteilsbildung unter Berücksichtigung medienpsychologischer Erkenntnisse mit dem erziehungswissenschaftlichen Aspekt der Medienpädagogik. In dieser Arbeit werden die Forschungsfragen nach dem Effekt einer medienpädagogischen Intervention auf Rezeptionsverhalten und das Meinungsbildungssystem unter Berücksichtigung der individuellen Kontrollerwartung, dem Schultyp und der Lesefähigkeit mit einem quantitativen Fragebogendesign und einer qualitativen Analyse ausgewertet. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (1993) wird in modulierter Weise innovativ genutzt. Die Theoriegenerierung aus der qualitativen Analyse dient der Modellierung des rezeptiven Meinungsbildungssystems zu Opferdarstellungen. Die Untersuchung fand in zwei Phasen statt. Die Interventionsgruppe nahm zwischen den Untersuchungen an einer medienpädagogischen Intervention teil. Für die Interventionsgruppe der jugendlichen Rezipient/innen können die folgenden Veränderungen zusammenfassend festgestellt werden: Das *Interesse* an journalistischen Opferdarstellungen ist kurzfristig verändert. Unter Berücksichtigung der individuellen Kontrollerwartung als intervenierende Variable, kann für die Gruppe BS aufgrund des signifikanten Einflusses der Sekundärskalen auf das Item *Interesse* auf einen Einfluss geschlossen werden. Für die Interventionsgruppe HS wurde ein signifikanter Einfluss der globalen Attribuierung positiver Ereignisse auf das Item *Interesse* festgestellt. Die *Betroffenheit* bei journalistischen Opferdarstellungen ist nicht verändert. Die *Empathie* bei journalistischen Opferdarstellungen ist kurzfristig verändert. Die Interventionsgruppen BS weisen in fast allen Bereichen der Empathie *Angst*, *Zorn*, *Trauer*, *Entsetzen* signifikante Veränderungen nach der medienpädagogischen

Intervention auf. Für die Gruppe BS lässt sich ein signifikanter Einfluss der Sekundärskalen auf die Skala *Empathie* in Untersuchung 2 feststellen. Die Interventionsgruppe HS weist in den Bereichen der *Empathie*, mit Ausnahme der Items *Trauer*, *Schrecklichkeit* überwiegend signifikante Unterschiede auf. *Schuldzuweisungen* bei journalistischen Opferdarstellungen sind nur in der Gruppe (BS-Büro) verändert. Unter Berücksichtigung der Kontrollerwartung zeigt sich für die Gruppe BS ein signifikanter Einfluss der Sekundärskala-SKI auf die Skala *Schuldzuweisungen* bei Untersuchung 2. Das *Leseverständnis* bei der Rezeption journalistischer Opferdarstellungen ist nicht für alle Gruppen verändert. Die Interventionsgruppen BS-Büro und BS-Friseur weisen eine signifikante Verbesserung des Leseverständnisses für die Opferberichte bei Untersuchung 2 auf. Die *Glaubwürdigkeit* von journalistischen Opferdarstellungen ist nicht verändert. Die *Bewertung journalistischer Opferdarstellungen* ist in Folge einer medienpädagogischen Intervention kurzfristig verändert, den Berichten wird verstärkt Emotionalität zugeordnet. Für die Interventionsgruppe HS wurde für Untersuchung 2 in einem Regressionsmodell ein signifikanter Einfluss der internalen und stabilen Attribuierung negativer Ereignisse auf die Berichtsbewertung berechnet. Für die Gruppe BS wurde in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse ein signifikanter Einfluss der Sekundärskala-SKI auf die Skala *Berichtsbewertung* berechnet. Die Interventionsgruppen BS-Büro und BS-Friseur weisen eine signifikant positive Einschätzung des Items *helfen* in Untersuchung 2 auf. Die *Kontrollerwartung* der externalen Primärskalen ist bei Gruppe BS- Büro, alle Primärskalen sind bei Gruppe BS-Friseur und bei Gruppe HS verändert, dies wird aufgrund hochsignifikanter Ergebnisse, die mittels T-Test für abhängige Stichproben berechnet wurden, festgestellt. Der Einfluss des *Schultyps* auf die Skalen des Rezeptionsverhaltens mit Ausnahme der *Glaubwürdigkeit* wurde für Untersuchung 2 festgestellt. Die qualitative Auswertung der freien Meinungsäußerungen führt zur Generierung der Hypothesen, dass Proband/innen nach einer medienpädagogischen Intervention verstärkt explizites Wissen über die Wirkung journalistischer Sprachinstrumentalisierung äußern und für ihre Einschätzungen nützen. Schuldzuweisungen werden von Proband/inn/en nach medienpädagogischen Interventionen aufgrund von Handlungsalternativen geäußert. Einkanalige Berichterstattung wird nach einer medienpädagogischen Berichterstattung verstärkt negativ beurteilt und Hintergrundinformationen werden zu den Opferdarstellungen verdichtet gefordert. Elaborierte Orientierungen werden individuell geäußert, die kollektiven Orientierungen der Gruppe mit stark verdichteten Fokussierungsmetaphern werden reduziert. Die Proband/inn/en

äußern in der zweiten Untersuchung verstärkt internale Kausalurteile in Verbindung mit der Forderung nach Hintergrundinformationen, welche Gründe für das Agieren der Personen anführen. Der Einfluss des sozialen Kontexts entsprechend dem Migrationshintergrund ist nach der medienpädagogischen Intervention aufgrund größerer Distanz bei der Rezeption der Opferdarstellungen geringer.