universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Das Leseverhalten von Psychologiestudenten im Vergleich mit anderen Studienrichtungen“

Verfasserin

Stephanie Rapp

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag^{a}. rer. nat)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A298
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Psychologie
Betreuer:	Dipl.-Psych. Dr. Ralph Reimann

Der Lesende ist immer er selbst und doch zugleich,
selbstvergessen, ein anderer;
er geht über in den anderen Horizont,
doch nur vorübergehend in ihm auf.
Peter Henisch

Ich möchte mich bei folgenden Personen
für Ihre Unterstützung ganz herzlich bedanken:

… bei meinem Partner Stefan
… bei meiner ganzen Familie
… bei Judith Pecnik
… bei Dr. Ralph Reimann

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung 10

II Theoretischer Teil 12

1. Abriss zur Geschichte des Lesens 12

2. Lesekompetenz 14

2.1. Der Begriff der Lesekompetenz 14

2.2. Theorien zur Lesekompetenz 16

2.2.1. Theorie der verbalen Effizienz 17

2.2.2. Kapazitätstheorie 17

2.2.3. Interaktiv-kompensatorisches Modell 18

2.2.4. Integrationsprozesse auf Textebene 18

2.3. Lesekompetenz und PISA 18

2.3.1. Allgemeines 18

2.3.2. Hauptergebnisse 19

2.3.3. Weitere interessante Ergebnisse 20

2.3.3.1. Schulische Leistungen 20
2.3.3.2. Freude am Lesen 20
2.3.3.3. Familiärer Hintergrund 21
2.3.3.4. Lesegewohnheiten 21

3. Leseverhalten 22

3.1. Einflussfaktoren auf das Lesen nach Bonfadelli 22

4. Lesesozialisation 24

4.1. Der Begriff der Lesesozialisation 24

4.2. Instanzen der Lesesozialisation 25

4.2.1. Die Familie 26

4.2.2. Die Schule 27

4.2.3. Die Peers 28

5. Lesemotivation 29

5.1. Der Begriff der Lesemotivation 29

5.2. Leseinteressen und Lesehindernisse 30

5.3. Lesestrategien 32

5.3.1. Definition 32

5.3.2. Einteilung 33
5.4. Lesetypen 36
5.4.1. Definition 36
5.4.2. Einteilung 36

6. Forschungsfragen 42

III Empirischer Teil 45

7. Das Leseverhalten von Psychologiestudenten 45
7.1. Untersuchungsplan 45
7.2. Erhebungsinstrument 46
7.3. Untersuchungsdurchführung 47
7.4. Beschreibung der Stichprobe 47
7.5. Fragestellung 1: Unterscheiden sich die Studienrichtungen in Bezug auf die Häufigkeit des Lesens von Fachliteratur, die Häufigkeit des allgemeinen Lesens, des Einsatzes reflexiver Lesestrategien und den Ort, wo Fachliteratur gelesen wird? 48
7.5.1. Die Verfahren: H-Test nach Kruskal und Wallis, sowie U-Test nach Mann und Whitney 49
7.5.2. Ergebnisse 50
7.6. Fragestellung 2: Welche Lesetypen gibt es? 54
7.6.1. Das Verfahren: Hierarchische Clusteranalyse 54
7.6.2. Ergebnisse 58
7.7. Fragestellung 3: Gibt es Unterschiede zwischen den Lesetypen? 63
7.7.1. Die Verfahren: H-Test nach Kruskal und Wallis, sowie U-Test nach Mann und Whitney 64
7.7.2. Ergebnisse 65
7.8. Fragestellung 4: Gibt es Zusammenhänge? 69
7.8.1. Das Verfahren: Rangkorrelation nach Spearman 70
7.8.2. Ergebnisse 70
7.9. Fragestellung 5: Gibt es Geschlechtsunterschiede? 71
7.9.1. Das Verfahren: U-Test nach Mann und Whitney 71
7.9.2. Ergebnisse 71

8. Diskussion und Ausblick 73

9. Zusammenfassung 77

Literaturverzeichnis 79

Anhang 84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens 22
Abbildung 2: Verteilung auf die Studienrichtungen (n=334)..... 48
Abbildung 3: Mittelwerte der aufgewendeten Stunden für Fachliteratur in einer normalen Woche 50
Abbildung 4: Mittelwerte der aufgewendeten Stunden für Fachliteratur in einer Prüfungswoche 51
Abbildung 5: Mittelwerte der Stunden, die allgemein für Lesen aufgewendet werden..... 51
Abbildung 6: Mittelwerte der verwendeten reflexiven Lesestrategien..... 52
Abbildung 7: Mittelwerte der Orte, bei denen es Unterschiede zwischen den Studienrichtungen gibt 53
Abbildung 8: Mittelwerte der Art von Fachliteratur, die gelesen wird, bei der es Unterschiede zwischen den Studienrichtungen gibt ... 53
Abbildung 9: Motivation für das Lesen von Fachliteratur..... 54
Abbildung 10: Gruppenmittelwerte der "Unorganisierten" 60
Abbildung 11: Mittelwerte der „Unorganisierten“ in der Skala Reflexionslesen..... 60
Abbildung 12: Gruppenmittelwerte der "Planlosen"..... 61
Abbildung 13: Mittelwerte der „Planlosen“ in der Skala Reflexionslesen 61
Abbildung 14: Skalenmittelwerte der "Planer" 62
Abbildung 15: Mittelwerte der „Planer“ in der Skala Reflexionslesen 62
Abbildung 16: Skalenmittelwerte der "Organisierten" 63
Abbildung 17: Mittelwerte der „Organisierten“ in der Skala Reflexionslesen..... 63
Abbildung 18: Mittelwerte der Skala Hilflosigkeit..... 65
Abbildung 19: Mittelwerte der Skala Interesse 66
Abbildung 20: Mittelwerte der Variable Ziele 66
Abbildung 21: Mittelwerte Arten von Fachliteratur..... 67
Abbildung 22: Mittelwerte Orte wo Fachliteratur gelesen wird 68
Abbildung 23: Mittelwerte Motivation für Lesen von Fachliteratur..... 69
Abbildung 24: Geschlechtsunterschiede beim Lesen..... 72

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SKALEN DES FRAGEBOGENS MIT DESKRIPTIVEN KENNWERTEN 56
TABELLE 2: FAKTORENANALYSE DER ITEMS DER 4 AUSGEWÄHLTEN SKALEN 57
TABELLE 3: DISTANZEN DER 15 LETZTEN FUSIONIERUNGEN 58
TABELLE 4: SKALENMITTELWERTE DER VIER LESETYPEN 59

I Einleitung

„Lesen“ – Wir alle verwenden dieses Wort mehrmals täglich, doch was bedeutet es eigentlich genau? Was steckt dahinter? Was ist damit gemeint?

Lesen ist … fliehen aus der Realität
… eintauchen in neue Welten
… Abenteuer im Kopf
… Erweiterung des eigenen Horizonts
… Weiterbildung
… Lernen
… der Schlüssel zur Bildung
… LEBEN!

Das Lesen ist keine angeborene Fähigkeit des Menschen. Man muss es sich im Laufe seines Lebens aneignen. Es ist heutzutage jedoch schon fast eine Grundvoraussetzung um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Ohne die Fähigkeit des Lesens zu beherrschen ist man, vor allem in der westlichen Welt, in seinen Möglichkeiten der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens stark eingeschränkt. Das ist auch der Grund warum das Lesen immer mehr in den Fokus der Wissenschaft und auch der Politik gerät.

So beschäftigt sich auch diese Diplomarbeit mit dem Lesen. Genauer gesagt, mit dem Leseverhalten von Studenten und Studentinnen unterschiedlicher Studienrichtungen. Der erste Teil beschreibt die Geschichte und theoretische Grundlagen des Lesens. Es werden Lesetypen unterschiedlicher Autoren aus der Praxis vorgestellt. Im zweiten Teil wird versucht verschiedene Lesetypen in Bezug auf das Lesen von Fachliteratur unter den Studenten zu finden. Das Ziel der anschließenden empirischen Untersuchung ist es dann, eine Lesertypologie von Studenten zu erhalten. Die vorliegende Arbeit skizziert zunächst die Forschungsfragen, den Untersuchungsplan, sowie das Erhebungsinstrument und die Stichprobe. Anschließend wird auf die Untersuchungsdurchführung eingegangen, bevor Antworten auf die Fragestellungen gesucht werden. Es werden geeignete statistische Verfahren beschrieben, mittels dem Computerprogramm SPSS

angewendet und ausgewertet. Schließlich werden die Ergebnisse im Diskussionsteil dargestellt und mögliche Schlussfolgerungen besprochen. Das Ende der Arbeit bilden ein Resümee und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungen in diesem Bereich.

II Theoretischer Teil

1. Abriss zur Geschichte des Lesens

Lesen ist eine kulturelle Schlüsselqualifikation, welche die Fertigkeit bezeichnet, etwas Geschriebenes mit den Augen und dem Verstand zu erfassen und seinen Sinn zu erschließen (Drosdowski, 1988, S. 453).

Das Lesen hat sich im Laufe der Jahrhunderte einem stetigen Wandel unterzogen, weswegen im Folgenden auf die Geschichte des Lesens vor allem im deutschsprachigen Raum näher eingegangen wird.

Die Geschichte des Lesens ist auch untrennbar mit der Geschichte und der Entstehung der Schrift verbunden. Wenn man die Geschichte des Lesens im Verhältnis zur Geschichte der Menschheit betrachtet, so ist das Lesen als eine sehr junge Fähigkeit zu betrachten, da diese Fähigkeit nicht zur „Grundausstattung“ des Menschen zählte (Grüsser, 1995, S. 8).

Die Verwendung von Zählsteinen bzw. symbolischen Tonfiguren, wie sie schon vor mindestens 7000 Jahren in Mesopotamien benutzt wurden, kann man als Beginn des abendländischen Lesens und Schreibens verstehen. Um 1500-1000 v. Chr. entwickelten die Phönizier die nahöstliche oder auch semitische Silbenschrift, welche aus 22 Buchstaben bestand. Die Griechen änderten diese Schrift entsprechend ihrem Lautsystem etwa im 8., vielleicht auch schon im 9. Jahrhundert v. Chr.. In Griechenland werden für die Zeit um 500 v. Chr. die ersten Schulen mit einer größeren Schüleranzahl erwähnt. Demzufolge konnte ab dem 5. Jahrhundert v. Chr. ein Großteil der stimmberechtigten Athener lesen und schreiben (Kuckenburg, 1989, zitiert nach Schön, 1999, S. 2-3).

Zu jener Zeit waren aber das Lesen, sowie auch das Buch selbst für die Leute nur ein Mittel zum Zweck, nämlich dem des Vortrags. Mit Ende des 6. und Beginn des 5. Jahrhunderts v. Chr. begann sich jedoch auch ein Buchhandel zu entwickeln. Es wurden erstmals Textrollen zum Kauf angeboten. Dies führte dann im 4. und 3. Jahrhundert zur Entwicklung einer gewissen Lesekultur des individuellen Lesers. Beispielsweise ist von Aristoteles (384–322 v. Chr.) bekannt, dass er Bücher sammelte und im Besitz einer großen

Privatbibliothek war. Bei den Römern waren in der Oberschicht die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens schon nahezu als Alltagskompetenzen anzusehen. Es gab sogar so genannte Schreibstuben, in denen die Schriften vervielfältigt wurden, und es wurde auch mit interessanten Werken im ganzen Imperium gehandelt (Schön, 1999, S. 7).

Spätestens im 6. Jahrhundert n. Chr. kann man sagen, dass die Zeit der antiken Lesekultur vorüber war. Das Christentum stand der heidnischen Kultur, sowie auch deren Literatur, sehr feindlich gegenüber, was zu einem Verfall dieser führte. Bis ins 12. Jahrhundert hinein kam das Lesen fast nur innerhalb der Klöster vor. Gelesen und geschrieben wurde in Latein. Erst mit Beginn des 16. Jahrhunderts begann man in Deutschland in der Muttersprache Lesen zu erlernen. Eine Folge des mittelalterlichen Lernens, die bis ins 19. Jahrhundert bestehen blieb, ist, dass man erst die Fähigkeit des Lesens erlernt und erst danach die des Schreibens. Erst im Spätmittelalter und der frühen Neuzeit, dem 14. und 15. Jahrhundert n. Chr., begann sich das Lesen in breitere Schichten auszuweiten. Die wirtschaftliche Entwicklung verlieh dieser Fähigkeit zunehmend mehr Bedeutung (Schön, 1999, S. 9-14).

Um 1445/50 erfand Johann Gutenberg den Buchdruck, und somit war es nun möglich Werke schneller und besser zu vervielfältigen. Mit dem Beginn des 17. Jahrhunderts traten in Deutschland die ersten Zeitungen auf. Bis zum 18. Jahrhundert waren die gelesenen Inhalte, neben der Zeitung und dem Kalender, nahezu ausschließlich religiös. Dann aber entstand eine immer größer werdende Nachfrage nach Belletristik, hier vor allem Romane, aber auch Sach- und Fachliteratur. Im späten 18. Jahrhundert nahm die Kinderliteratur stark zu und Kinder wurden ein eigenes Publikum. Eine allgemeine Alphabetisierung wurde um 1900 erreicht (Schön, 1999, S. 33-38).

Heute wird in Österreich die Zahl der funktionalen Analphabeten, also Menschen, welche trotz absolvierter Schulpflicht nicht über die nötigen Lese– und Schreibkompetenzen, die zum Zurechtkommen am Arbeitsplatz oder im privaten Bereich notwendig sind, verfügen, laut UNESCO Schätzungen auf ca. 300.000 bis 600.000 geschätzt (Volkshochschule Stadtbibliothek Linz, 2008).

Das United Nations Development Programme gibt jährlich den Human Development Report heraus, in dem es, unter vielem anderen, auch um den Stand der Alphabetisierung der Länder geht. In diesem Report ist Österreich

2007 in der Kategorie der Hochentwickelten Länder (Platz 15) zu finden (HDI Liste). (United Nations Development Programme, 2007 S. 269)

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich das Lesen im Laufe der Jahrhunderte sehr stark verändert hat und einem immer größer werdenden Publikum zugänglich wurde. Dass es aber andererseits auch heutzutage, sogar in wirtschaftlich weit entwickelten Ländern, noch einen beachtlichen Anteil an Menschen in unserer Gesellschaft gibt, deren Fähigkeiten geschriebene Worte sinnverstehend zu lesen, nicht oder nur äußerst wenig vorhanden sind. Diese Erkenntnisse sind insofern essentiell für die vorliegende Arbeit, da versucht werden soll, verschiedene Typen von Lesern oder eben auch Nichtlesern unter Studenten verschiedener Studienrichtungen herauszufinden.

2. Lesekompetenz

2.1. Der Begriff der Lesekompetenz

Lesen zu können gehört in unserer heutigen Gesellschaft zu den Grundkompetenzen, die allgemein vorausgesetzt und schon von Beginn der Volksschule an gelehrt werden. Es ist essentiell um sich im Alltag zurechtzufinden. Ohne der Fähigkeit Lesen zu können ist man in den Möglichkeiten zur persönlichen Weiterbildung stark eingeschränkt.

Laut der Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) wird Lesekompetenz als die Fähigkeit: „… geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ beschrieben (Haider & Reiter, 2001, S. 29). Lesekompetenz ist demnach mehr als einfach nur Lesen zu können. Es geht hierbei also nicht darum, ob jemand, vom technischen Standpunkt aus gesehen, imstande ist zu lesen, sondern ob unterschiedliche Materialien, wie geschriebene Texte, aber auch Landkarten und Tabellen, gelesen und verstanden werden. Lesekompetenz, auch Leseverständnis genannt, ist demzufolge nicht eine Fähigkeit, welche man sich einmal in seinem Leben aneignet und dann einfach hat, sondern sie entwickelt sich im Laufe eines

Lebens ständig, z.B.: durch Aneignung neuer Strategien, Interaktion mit anderen, Erfahrungen etc. weiter (Haider & Reiter, 2001, S. 29).

Der Ausdruck Lesekompetenz erlaubt, laut Eggert & Garbe (1995, S. 9), eine Einteilung in „geübte“ und „ungeübte“ Leser zu treffen, während man mit der Begrifflichkeit der Lesefertigkeit die Möglichkeit hat, „Leser“ und „Nicht-Leser“, bezogen auf die Beherrschung des Schriftsystems, zu unterscheiden.

Fartacek, Sampl & Sampl (2006, S. 1) sehen Lesekompetenz als „eine der wichtigsten Voraussetzungen, um am Bildungsprozess und am demokratischen Leben ganzheitlich teilnehmen zu können“ an. Groeben (2002, S. 13) meint, „das Konstrukt der Lesekompetenz umfasst also sowohl das (…) relevante aufgabenorientierte Fertigkeits- als auch das übersituative, generelle Fähigkeitsniveau im Sinne einer (…) zeitüberdauernden Handlungsdisposition.“ Dies bedeutet, dass das Konzept der Kompetenz nicht nur die Ebene der Fertigkeiten, sondern auch die Ebene der Fähigkeiten umfasst. Beispielsweise müssen laut Zimmermann (1989) für die Fertigkeit des Klavierspielens übergeordnete Fähigkeiten wie Gedächtnis und Feinmotorik der Finger verwendet werden (zitiert nach Groeben, 2002, S. 13).

Lesekompetenz definiert sich nach Richter & Christmann (2002, S. 49) folgendermaßen: „Lesekompetenz stellt sich insgesamt also nicht als ein monolithisches Fähigkeitskonstrukt dar, sondern als ein Bündel von Teilfähigkeiten des Lesens, die sich verschiedenen Prozessebenen zuordnen lassen und (…) miteinander interagieren können.“

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) erachtet die Lesekompetenz, sowie die Stärkung derer als ein vorrangiges Bildungsziel (Strohmeyer, 2008, S. 5).

In den kognitionspsychologischen Definitionen der Lesekompetenz bei Brunger (1990), Dole et al. (1991) sowie Binkley & Linnakylä (1997) werden vor allem die interaktive Natur des Lesens und die konstruktive Natur des Verstehens hervorgehoben. Demnach werden das vorhandene Wissen und verschiedene text- und situationsbezogene Anhaltspunkte genutzt, um einem Text Bedeutung zuzuschreiben. Der Leser verwendet, je nach Situation und Zielsetzung, unterschiedliche Prozesse, Fähigkeiten und Strategien, um das Verstehen des Textes zu fördern und aufrechtzuerhalten (Landesschulrat für Salzburg, 2008 S. 23).

Die Reading Literacy Study der International Association for the Evaluation of Education - IEA/RLS, wie auch der International Adult Literacy Survey von Statistics Canada und der OECD – IALS, heben auch die funktionale Natur des Lesens heraus. Laut der IEA/RLS ist unter Lesekompetenz "die Fähigkeit, schriftliche Sprachformen zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft gefordert und/oder von der jeweiligen Person als relevant eingeschätzt werden" zu verstehen (Seitlinger, 2006, S. 15). Die IALS betont aber nicht nur die funktionale Natur des Lesens, sondern auch die Wichtigkeit der Lesekompetenz für die persönliche Weiterentwicklung und die Entwicklung der Gesellschaft. Hier stehen mehr die Informationen als die Sprachformen im Zentrum des Interesses. Die IALS versteht unter Lesekompetenz die „Nutzung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um sich in der Gesellschaft zurecht zu finden [sic!], eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln." (Seitlinger, 2006, S. 15).

Sowohl die Definition der IEA/RLS, als auch die des IALS, geht über das einfache Entschlüsseln und das wörtliche Verstehen von Texten hinaus. Denn sie besagen, dass mit Lesekompetenz das Verstehen sowie der Gebrauch von schriftlichen Informationen für funktionale Zwecke gemeint sind. Im Gegensatz zur Definition der OECD fehlt hier die aktive und initiative Rolle des Lesers.

Es lässt sich feststellen, dass der Begriff Lesekompetenz, wie er von der OECD definiert wurde, sehr oft für Forschungsfragen auf diesem Gebiet verwendet wird, weshalb dieser auch in der vorliegenden Studie zu Grunde gelegt wird.

2.2. Theorien zur Lesekompetenz

Der vorliegende Abschnitt gibt einen Überblick über kognitionspsychologische Theorien zur Lesekompetenz. Es werden die Theorie der verbalen Effizienz, die Kapazitätstheorie des Verstehens, das interaktiv-kompensatorische Modell, sowie Modelle zu Integrationsprozessen auf Textebene vorgestellt. Es gibt noch eine Reihe anderer Ansätze, die hier nicht

vorgestellt werden, da die vorliegenden Theorien sehr gut die Eckpunkte des Forschungsgebietes markieren (Richter & Christmann, 2002, S. 46).

Den modernen Theorien zur Lesekompetenz ist gemeinsam, dass ihnen hierarchische Modelle des Lesens bzw. Textverstehens zugrunde liegen. Es wird aber davon ausgegangen, dass Teilprozesse auf verschiedenen Ebenen, wie beispielsweise auf der Wort- und Satzebene, in verschiedenster Art und Weise zusammenspielen und miteinander in Verbindung treten können. Man kann die vorliegenden Theorien zur Lesekompetenz einteilen, indem man sich auf ihre Verarbeitungsrichtung konzentriert. Diese kann entweder textgeleitet (bottom up) oder wissensgeleitet (top down) sein (Richter & Christmann, 2002, S. 27).

Demnach erklären die „bottom up“ Modelle den Leseprozess von unten nach oben, während die „top down“ Modelle genau umgekehrt vorgehen, nämlich von oben nach unten. Bei „top down“ Modellen ist die Sinnerwartung beim Lesen zentral, während es bei „bottom up“ Modellen durch eine Erkennungsroutine zu einem automatisierten Lesen kommt. (Seitlinger, 2006, S. 19)

2.2.1. Theorie der verbalen Effizienz

Perfetti (1985) nimmt in seiner Theorie an, „dass das allgemeine Lesefähigkeitsniveau von der Effizienz hierarchieniedriger Prozesse abhängt“. Hier werden die Unterschiede verschiedener Personen, in Bezug auf deren Lesefähigkeiten, auf der Ebene von Prozessen auf Wortebene festgestellt (zitiert nach Richter & Christmann, 2002, S. 46).

2.2.2. Kapazitätstheorie

Just und Carpenter (1992) haben herausgefunden, dass es eine Reihe interindividueller Unterschiede in hierarchiehöheren Prozessen gibt, welche man auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückführen kann. Das Fassungsvermögen des Arbeitsgedächtnisses begrenzt einerseits die Informationsmenge, die zeitgleich im Arbeitsgedächtnis verfügbar gehalten werden kann, sowie andererseits auch die Ressourcen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen.

Das Fassungsvermögen des Arbeitsgedächtnisses kann mit der Lesespanne gemessen werden (zitiert nach Richter & Christmann, 2002, S. 46f).

2.2.3. Interaktiv-kompensatorisches Modell

Stanovich (1980) teilt in seinem Modell mit Perfetti und dessen Theorie der verbalen Effizienz die Annahme, dass schlechtere Leser sich durch einen Mangel in ihrem lexikalischen Zugriff kennzeichnen. Desweiteren nimmt er an, dass dieser Mangel zu einem Teil über eine Nutzung des Sachkontexts kompensiert werden kann. Die Nutzung des Satzkontexts bei der Worterkennung sollte im Laufe der Leseentwicklung abnehmen, da kontrollierte Prozesse zunehmend zur Routine werden (zitiert nach Richter & Christmann, 2002, S. 47).

2.2.4. Integrationsprozesse auf Textebene

Oakhill und Garnham (1988) konzentrieren sich in ihrem Ansatz zur Erklärung von Lesefähigkeitsdifferenzen auf hierarchiehohe Prozesse der universellen Kohärenzbildung. In Diskrepanz zu Ansätzen, die Unterschiede in hierarchieniedrigen Prozessen sehen, wie die Theorie der verbalen Effizienz, wird hier angenommen, dass spezifische Fähigkeitskomponenten entscheidend für die Qualität des mentalen Modells sind, das aus der Textlektüre resultiert (zitiert nach Richter & Christmann, 2002, S. 47).

2.3. Lesekompetenz und PISA

2.3.1. Allgemeines

Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Developement) beabsichtigt mit PISA (Programme for International Student Assessment) die Fähigkeiten von Schüler/innen in wichtigen Fachbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) zum Ende ihrer Pflichtschulzeit zu messen. Die Erhebung der Schülerleistungen geschieht in regelmäßigen Abständen, nämlich alle 3 Jahre, wobei jedes Mal ein anderer Bereich im Vordergrund steht. Die Teilnehmer dieser Studie bestehen aus mehr als 30 Staaten, darunter alle 29

Mitgliedsstaaten der OECD. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt, wobei die Lese-Kompetenz (reading literacy) den Hauptbereich darstellte. Im Jahr 2003 stand die Mathematik-Kompetenz im Zentrum des Interesses und im Jahr 2006 dann die Naturwissenschafts-Kompetenz (Haider & Reiter, 2001, S. 13).

Die PISA Studien basieren auf dem Konzept des lebenslangen Lernens, welches Kompetenzen beschreibt, die notwendig sind, um das private wie auch das berufliche Leben zu meistern (Hofer, 2006, S. 76).

Laut PISA besteht Lesekompetenz in der Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und für seine eigenen Zwecke nutzen zu können. In PISA gibt es drei verschiedene Arten von Aufgabenbereichen: die Ermittlung von Informationen, das Verstehen und Interpretieren der Aussagen von Texten und schließlich die kritische Bewertung des Inhaltes und der Form von Texten. Innerhalb dieser drei Bereiche wird die Leseleistung in fünf Proficiency Levels eingeteilt. Der erste Level zeichnet sich durch ein oberflächliches Verständnis einfacher Texte aus, die mit Hilfe von Alltagswissen zu verstehen sind. Während Schüler/innen des fünften Levels fähig sind, sehr komplexe Aufgaben zu lösen, wie etwa das Organisieren mehrerer Informationen aus nicht vertrauten Texten (Haider & Reiter, 2001, S. 41f).

2.3.2. Hauptergebnisse

Im internationalen Vergleich in Bezug auf die Lesekompetenz befindet sich Österreich, in PISA 2000, im oberen Drittel der OECD-Staaten. 34% der österreichischen Schüler und Schülerinnen befinden sich im Level 5 und 4, wobei jeder zehnte Schüler mit seiner Leistung jedoch nur im Level 1 liegt. 4% sind sogar noch darunter zu finden. Österreich erzielte damit die besten deutschsprachigen Ergebnisse. In der Skala „Reflektieren über Texte“, die anspruchsvollste der drei Skalen, erreichten die Schüler und Schülerinnen die relativ besten Werte. In genau dieser Skala liegt auch der größte geschlechtsspezifische Unterschied. Das sehr gute Abschneiden Österreichs in der Skala „Reflektieren über Texte“ geht scheinbar vollständig auf das Konto der Mädchen. Die Mädchen schnitten in Österreich, wie auch in allen anderen teilnehmenden Ländern, besser ab als die Jungen (Haider & Reiter, 2001, S. 120f).

Im Jahr 2003 erreichen nur mehr rund ein Drittel der österreichischen Schüler und Schülerinnen einen der Proficiency Levels 4 oder 5. Befanden sich 2000 14% im Level 1 oder darunter, stieg die Zahl 2003 auf 20%. Weltweit gesehen ist dies der drittgrößte Anstieg (Haider & Reiter, 2004b, S. 69). In Österreich ist der Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz im Vergleich zu PISA 2000 deutlich größer geworden. Der Lesewert Österreichs verschlechterte sich von PISA 2000 auf PISA 2003 signifikant. Österreich rutscht vom Gesamtrang 10 (bezogen auf die 29 OECD Länder) auf Rang 19 (Haider & Reiter, 2004a, S. 21).

In PISA 2006 liegt Österreich unter den OECD-Ländern auf Rang 16. 21,5% der österreichischen Schüler und Schülerinnen zählen zu den „Lese-Risikoschüler/innen“. Im Jahr 2003 lag der Wert bei 20%, es sind also keine wesentlichen Veränderungen zu beobachten. 30% der Schüler/innen liegen im Level 4 oder 5, also zeigen sich auch hier keine starken Veränderungen. Österreich zählt insgesamt gesehen zu den Ländern mit den größten Leistungsunterschieden im Lesen (Schreiner, 2007, S. 70).

2.3.3. Weitere interessante Ergebnisse

2.3.3.1. Schulische Leistungen

PISA 2000 hat gezeigt, dass zwischen der schulischen Leistungsbeurteilung und der Leistungsmessung durch PISA ein positiver Zusammenhang besteht. Demnach steigen die Mittelwerte in den PISA Kompetenzbereichen mit den besser werdenden Schulnoten in den jeweiligen verwandten Fächern kontinuierlich an (Haider & Reiter, 2001, S. 78).

2.3.3.2. Freude am Lesen

Österreich liegt in PISA 2000, die Lesefreude der Schüler und Schülerinnen betreffend, auf dem dritten Platz. Es gibt jedoch viele Schüler, die entweder eine sehr hohe oder eine sehr geringe Freude am Lesen haben. Die Ergebnisse in PISA 2000 führen an, dass mit ansteigender Lesefreude auch eine bessere Leseleistung einhergeht. In Österreich und auch im europäischen Vergleich sieht man, dass Mädchen eine positive Einstellung zum Lesen haben,

ihre männlichen Kollegen hingegen eine signifikant geringe Freude am Lesen zeigen. (Haider & Reiter, 2001, S. 83) Zwischen dem Konstrukt Lesefreude und der Lesekompetenz besteht ein positiver Zusammenhang, also je mehr Lesefreude ein Schüler oder eine Schülerin aufweist, umso besser ist seine oder ihre Leseleistung (Haider & Reiter, 2001, S. 108).

2.3.3.3. Familiärer Hintergrund

Die Familienstruktur hat in Österreich gemäß der PISA Studie 2000 keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung. Es macht demnach keinen Unterschied ob die Schüler/innen aus Familien mit einem weiblichen und einem männlichen Erziehungsberechtigten im gleichen Haushalt kommen oder nicht. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Immigranten, zu allen Erhebungszeitpunkten, einen sehr großen Nachteil gegenüber ihren Mitschülern aus österreichischen Familien haben. Die Ausbildungshöhe der Eltern hat einen eher geringen Einfluss, wobei der der Mutter, wie auch in den meisten anderen Ländern, etwas höher ist (Haider & Reiter, 2001, S. 107). Generell gesehen kann man sagen, dass der familiäre Hintergrund sehr wohl einen Einfluss auf die Lesekompetenz hat.

2.3.3.4. Lesegewohnheiten

Ca. zwei Fünftel der österreichischen Jugendlichen sehen „Lesen“ als ein „notwendiges Übel“. Sie lesen demnach nicht zu ihrem Vergnügen. Jedoch gehört für ca. 25% Lesen offensichtlich zum Alltag dazu, da sie täglich eine halbe Stunde und länger dafür aufwenden. Im Vergleich zu PISA 2000 gibt es keine wesentlichen Veränderungen bezüglich des täglichen Zeitaufwands. Am meisten werden Zeitungen und Zeitschriften gelesen, darauf folgen Emails und Webseiten. Bücher werden von den Schülern und Schülerinnen eher seltener gelesen, wobei erzählende Literatur noch häufiger vorkommt als Sach- und Fachliteratur (Haider & Reiter, 2004b, S. 147).

Alles in allem hat sich Österreich von PISA 2000 auf 2003 im Bereich der Lesekompetenz signifikant verschlechtert, konnte aber im Jahr 2006 wieder 3 Rangplätze gut machen. Außerdem zeichnet sich deutlich ab, dass die österreichischen Mädchen immer mehr Vorsprung bezüglich ihrer

Lesekompetenz gegenüber ihren männlichen Mitschülern haben. Ein großes Problem stellt das große Leistungsspektrum der österreichischen Schüler und Schülerinnen dar, da sich knapp mehr als 50% der getesteten Schüler und Schülerinnen in den sehr guten oder sehr schlechten Levels befinden.

Die PISA Studien führten zu sehr intensiven öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen, in denen sich unter anderem auch herausstellte, dass ein großer Mangel an Informationen bezüglich des Leseverhaltens gegeben ist.

3. Leseverhalten

3.1. Einflussfaktoren auf das Lesen nach Bonfadelli

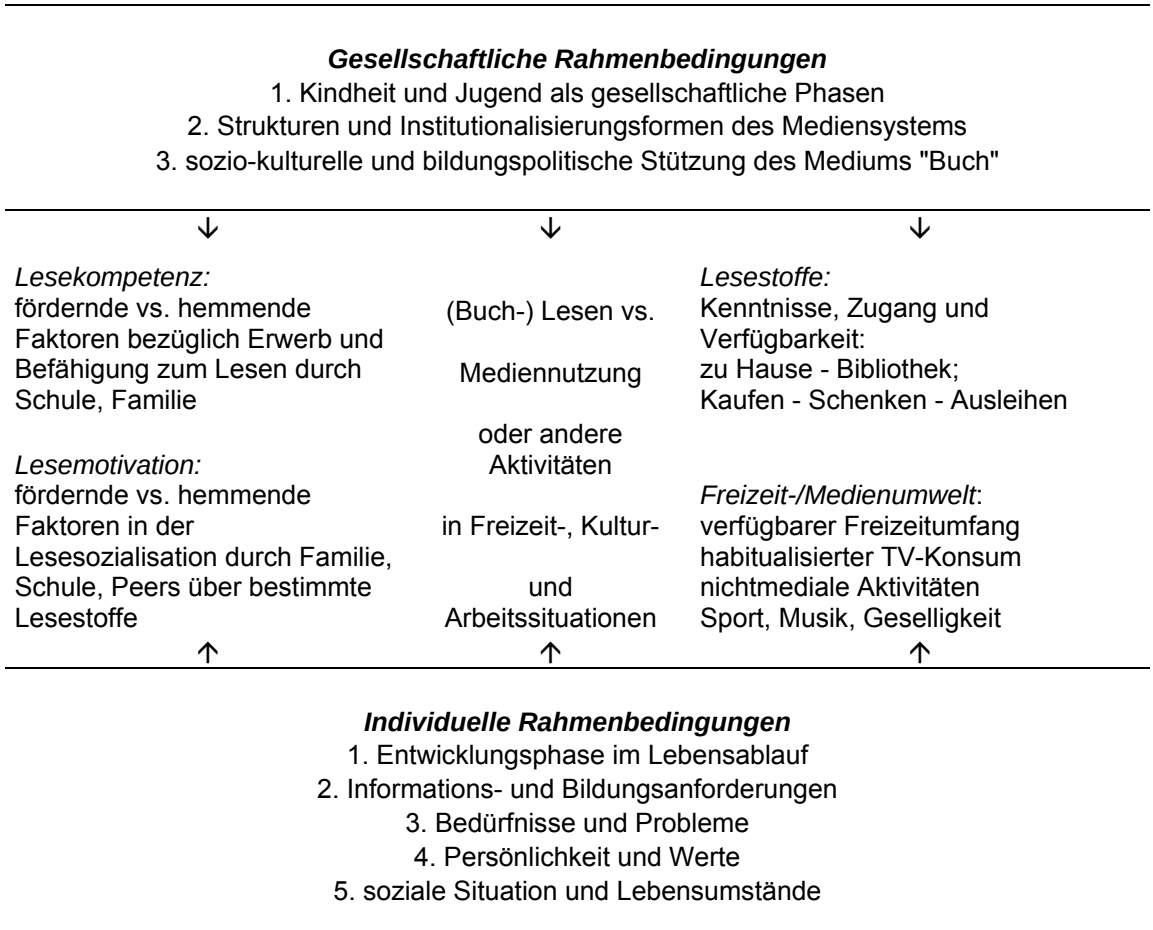


Abbildung 1: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens

Der theoretische Bezugsrahmen des Leseverhaltens von Bonfadelli (1999, S.107) zeigt die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf das Lesen. (vgl. Tabelle 1, S. 22) Es werden hierbei neben den individuellen Rahmenbedingungen auch die gesellschaftlichen betrachtet, die auf verschiedenste Art das Leseverhalten eines Menschen prägen können. Die Kindheit und die Jugend, als gesellschaftlich definierte Entwicklungsphasen, stützen im Zusammenhang mit der obligatorischen Schulpflicht das Lesen und das Medium Buch stark. Außerdem zeigt sich, dass die spezifischen Strukturen und Institutionalisierungsformen des Mediensystems, insbesondere des Fernsehens, relevant für die Bedeutsamkeit des Lesens sind. Es sind aber eben nicht nur gesellschaftliche, sondern auch individuelle Rahmenbedingungen und Lebensumstände von zentraler Wichtigkeit. Zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen für die Herausbildung der kognitiven Lesekompetenz und der affektiven Bindung ans Lesen zählen vor allem die Schule, die Eltern und die Freunde. Sie können die Entwicklung einer Lesebiographie nicht nur stützen sondern auch hemmen. Das Leseverhalten wird durch die jeweilige Persönlichkeitsstruktur geprägt, wobei die eigenen Werte und persönlichen Prioritäten entscheidend für die Wichtigkeit, die dem Lesen zuteil wird, sind. Anders als zum Fernsehen setzt das Medium „Buch“ das Lesen voraus. Wenn nun die Lesekompetenz nicht gut ausgebildet ist, kann sich das ungünstig auf die Lesemotivation auswirken. Außerdem muss ein Angebot an Lesestoffen vorhanden und zugänglich sein, sowie Freizeit dafür zur Verfügung stehen (Bonfadelli, 1999, S. 107)

Demnach resultiert das Leseverhalten eines Menschen aus dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren, welche das Lesen sowohl fördern als auch hemmen können. Es gibt verschiedene Studien, welche sich unter anderem mit dem Leseverhalten der Menschen beschäftigen. Auf einige davon wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

4. Lesesozialisation

4.1. Der Begriff der Lesesozialisation

Unter Sozialisation im Allgemeinen findet man im Brockhaus (2006, S. 533) folgende Erklärung: „Der Prozeß [sic!], sowie das Ergebnis des Hineinwachsens des Menschen in die Gesellschaft.“ Rost (2001, S. 669) bezeichnet mit Sozialisation „den Prozess der Entwicklung eines Menschen in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt und den natürlichen Anlagen und der körperlichen und psychischen Konstitution.“ Fröhlich (2000, S. 410) versteht unter Sozialisation einen „Prozeß [sic!], in dessen Verlauf ein Individuum durch passiven und aktiven Umgang mit anderen Menschen die ihm eigentümlichen sozial relevanten Erlebnis- und Verhaltensweisen erwirbt“. Hurrelmann (1999, S. 105) definiert Sozialisation sehr ähnlich. Laut ihr ist in der heutigen Sozialisationsforschung darunter ein „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ zu verstehen. Die vorhergehende Definition beinhaltet verschiedene Faktoren. Zum einen interessiert die menschliche Entwicklung in Abhängigkeit von den Umweltbedingungen. Es wird zwischen einer sozialen und einer physisch-materiellen Umwelt unterschieden. Zur ersten zählen vor allem die Eltern-Kind-Beziehungen, Arbeitsbedingungen etc. Zur physisch-materiellen Umwelt gehören z. B. Wohnung, Kleidung und die ökologische Umgebung. Die Persönlichkeit entwickelt sich in einem Zusammenspiel der jeweiligen Person und ihrer gesellschaftlich geprägten Umwelt. Mit dem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ ist gemeint, dass eine Person nicht nur Teil der Gesellschaft wird, sondern dass sie diese mit ihren individuellen Kompetenzen auch mitbildet und verwandelt.

All diesen Definitionen ist gemein, dass unter Sozialisation ein lebenslanger Prozess zu verstehen ist, auf den die Umwelt, die Gesellschaft und das Individuum selbst Einfluss nehmen.

Die Lesesozialisation im Speziellen ist Teil der Mediensozialisation. Hurrelmann (1999, S. 111f) beschreibt sie als „Prozeß [sic!] der Aneignung der

Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte).“ Hurrelman betont, dass es hierbei nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit Geschriebenes entziffern zu können geht, sondern vielmehr um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Handlungen, die in einer lesenden Gesellschaft zur Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben wichtig sind.

Bei Beschäftigung mit Lesesozialisation tritt auch meist der Begriff der literarischen Sozialisation auf. Groeben (1999, zitiert nach Dehn, Payrhuber, Schulz & Spinner, 1999, S. 568) ist der Ansicht, dass die Lesesozialisation umfassender ist als die literarische Sozialisation. Für Groeben beschreibt die Lesesozialisation „einen Prozeß [sic!] der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Verarbeitung von Texten aller Art“. Die literarische Sozialisation ist auf die Beschäftigung „mit dem differenzierten Formenspektrum literar-ästhetischer Kultur“ bezogen. Während die Lesesozialisation sich rein auf das Lesen bezieht, schließt die literarische Sozialisation aber auch die Beschäftigung mit Theater, Film und Fernsehen ein, eben auch die Rezeptionsformen Hören und Sehen (Garbe, 1997, zitiert nach Bucher, 2004, S. 46; Groeben, 1999, zitiert nach Dehn et al., 1999, S. 568).

Es finden sich in der Literatur verschiedene Bereiche der Lesesozialisation, weshalb einige von diesen in den folgenden Unterkapiteln näher betrachtet werden.

4.2. Instanzen der Lesesozialisation

Im Bereich der Mediensozialisation wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Medien, wie auch soziales Verhalten, hauptsächlich während der Kindheit und der Jugend erlernt wird. Die Bereitwilligkeit Bücher zu lesen entwickelt sich individuell als spezifische Lesebiographie. Es können vorrangig drei Instanzen der Lesesozialisation unterschieden werden. Die Familie, die Schule und die Freunde bzw. Peers. Diese Sozialisationsinstanzen, durch deren Einfluss der Kompetenzerwerb stattfindet, können als Vermittler zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden werden (Bonfadelli, 1999, S. 121f;

Groeben & Vorderer, 1988, S. 71f; Hurrelmann, 2002, S. 138; Pette, 2001, S. 47ff).

Darüber hinaus gibt es laut Bonfadelli (1999, S. 122) unterschiedliche Mechanismen der Leseförderung. Hier können die Sozialisationsprozesse erleichternd (z.B. in der Form von Buchgeschenken), ermöglichend (z.B. dass Lesestoffe vorhanden sind), befähigend (z. B. die Vermittlung von Lesefertigkeiten) oder motivierend und verstärkend (z. B. das Vorbild der Eltern) sein. Laut Bonfadelli basiert der Großteil der Befunde zur Lesesozialisation auf der Befragung von Erwachsenen zu einem bestimmten Zeitpunkt, wobei retrospektiv nach den Lesesozialisationserfahrungen in deren Kindheit gefragt wird. Problematisch dabei kann sein, dass „heute“ aktive Leser/innen sich stärker an ihre früheren Leseerfahrungen erinnern als die kaum Bücher lesenden Befragten. Gudrun Laimer (2006, S. 224) schreibt, dass Lesesozialisation einen integrierten Bestandteil der primären Sozialisation darstellt. Dadurch wird der Weg für das spätere Leseverhalten festgelegt und das Wissen über die Notwendigkeit und auch die Bedeutung des Lesens geschaffen.

Es gibt neben der Familie, der Schule und den Freunden noch eine weitere Kategorie, die Einfluss auf das Leseverhalten nimmt, nämlich das Geschlecht oder „gender“. Die Leseinteressen und Lesekompetenzen von männlichen und weiblichen Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich systematisch (Haider & Reiter, 2001, 2004b; Hurrelmann, 2002, S. 141; Rager, Graf-Szczuka, Bodin & Thiele, 2004; Schreiner, 2007). Somit kann man „gender“ als eine soziale Rahmenbedingung von Lesekompetenz ansehen, welche quer zu den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers wirksam ist (Hurrelmann, 2002, S. 141).

Im Folgenden sollen die drei Hauptinstanzen der Lesesozialisation näher betrachtet werden.

4.2.1. Die Familie

In der Familie kommt man als Erstes mit dem Lesen in Kontakt. Die Leseentwicklung hat ihren Beginn schon weit vor dem Erwerb der selbstständigen Lesefähigkeit. Das Erzählen, Liedersingen und Erlernen von Kinderreimen kann als Vorstufe zum Lesen angesehen werden. Auch das

Vorlesen durch die Eltern nimmt einen sehr großen Stellenwert in der Lesesozialisation ein (Pette, 2001, S. 48).

Gerhard Falschlehner (1997, S. 228) schreibt, „Lesen heißt ankuscheln, umarmen und lieb haben“. Lesen stellt in vielen Familien ein Ritual dar, in dem die Eltern ihren Kindern vorlesen und ihnen in Bilderbüchern die Bilder erklären. Auch Gudrun Laimer (2006, S. 225) erachtet das Vorlesen als essentiell, besonders für die Sprachentwicklung und die Grundlegung einer lebenslang stabilen Beziehung zu Büchern und anderen Printmedien.

Vergleicht man die Studien „Leseverhalten in Deutschland 1992/93“ und „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ der Stiftung Lesen (1993; 2001) so kann man erkennen, dass der Einfluss der Familie auf das Leseverhalten abnimmt. Alle Antworten nach familiären Einflussfaktoren, wie z.B.: die Bedeutung von Büchern im Elternhaus, zeigen eine rückläufige Tendenz.

Die Familie spielt nicht nur bei der Lesesozialisation im Zusammenhang mit dem Buchlesen, sondern auch mit dem Zeitungslesen eine große Rolle. Die elterliche Frühförderung wirkt sich laut Rager, Rinsdorf und Werner (2002, S. 180) sehr günstig auf die Entwicklung zu einem Zeitungsleser/in aus.

Kinder lernen durch Beobachten welchen Wert das Lesen für seine Umgebung hat. Es lässt sich feststellen, dass die Mütter, da meist sie die Rolle der Vorleserin innehaben und auch die Bezugsperson im Alltag darstellen, das bedeutendste Lesevorbild für ihre Kinder sind (Laimer, 2006, S. 226; Pette, 2001, S. 48; Rager et al., 2002, S. 180).

Man kann also sagen, dass die Lesesozialisation in der Familie einen großen Einfluss auf das spätere Leseverhalten hat, wobei die Lesesozialisation in der Familie selbstständig und automatisch abläuft.

4.2.2. Die Schule

Die Schule ist die einzige institutionelle der drei Lesesozialisationsinstanzen. Wenn Kinder in die Schule eintreten, haben sie schon jahrelang verschiedene familiäre Leseerfahrungen gemacht und werden sie auch weiterhin neben der Schule noch machen. Eine der Hauptaufgaben der Schule ist die Vermittlung der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens (Hurrelmann, 2002, S. 140). Bonfadelli (1999, S. 124) betont, dass die

Schulbildung hauptsächlich nur das Erreichen eines minimalen unteren Leselevels und somit eine Reduktion der Nicht-Leser/innen garantiert. Defizite in der familiären Lesesozialisation können von der Schule nur begrenzt, wenn überhaupt, ausgeglichen werden. Im Gegensatz dazu führt Bettina Hurrelmann (1993, S. 222) in ihrer Studie aus, dass die Schule, insbesondere für Kinder aus einem eher lesefernen Elternhaus, eine kompensatorische Rolle innehaben kann. Die empirische Studie der Stiftung Lesen 1992/93 hat gezeigt, dass 48% der Teilnehmer den Deutschunterricht als interessant beurteilen, im Jahr 2001 ist dieser Wert auf 28% gesunken (Stiftung Lesen (Hrsg.), 2001, S. 25). Aber nicht nur durch die Lehrinhalte, sondern auch durch die sozialen Kontakte im Rahmen der Schule übt diese Instanz großen Einfluss auf das Leseverhalten aus. Die sozialen Kontakte bestehen neben jenen zu den Klassenkollegen auch zu den Lehrkräften, die Gespräche über Bücher anregen und Tipps dazu geben können. Das Engagement der Lehrpersonen erstreckt sich allerdings meist auf die gesamte Schulklasse und somit bleibt, anders als in der Familie, wenig Platz für individuelle Interessen und auch Fähigkeiten der einzelnen Schüler (Pette, 2001, S. 51). Wenn Lesen als Pflicht erlebt wird, ist es möglich, dass die Schüler zwar lesekompetent aber dennoch leseunwillig sind (Laimer, 2006, S. 33).

Demnach laufen in der Schule verschiedene Prozesse ab, die das Leseverhalten günstig, aber auch ungünstig beeinflussen können.

4.2.3. Die Peers

Während der Kindheit wird vor allem das familiäre Umfeld als Vorbild verwendet. Mit dem Älterwerden verlagert sich die Orientierung zu den Gleichaltrigen hin, im Folgenden mit „peers“ bezeichnet (Hurrelmann, 1994, zitiert nach Pette, 2001, S. 49).

Nach Bonfadelli und Fritz (1993, zitiert nach Bonfadelli, 1999, S. 124) spielt das Lesen von Büchern in Gesprächen mit Freunden, im Vergleich zu Gesprächen über das Fernsehen, eine eher geringe Rolle. Jedoch haben so genannte Vielleser häufiger einen Freundeskreis, der auch viel liest und so genannte Wenigleser eher Freunde, welche wenig lesen. Dies würde den Einfluss von Ko-Orientierung belegen.

Pette (2001, S. 305) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass im Alltag die Gespräche über Bücher innerhalb der Peergroup einen geringen Stellenwert haben. Es gibt aber einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Leseintensität der Peers und dem eigenen Leseverhalten. Es ist auch so, dass Peers, welche innerhalb der Gruppe eine Position als Meinungsführer einnehmen, dem Stellenwert des Lesens eine größere Bedeutung verschaffen können.

In einer Studie zum Zeitungsleseverhalten von Jugendlichen zeigen die Autoren, dass die Mitglieder der Gruppe der „Zeitungsfans“, welche dem klassischen Zeitungsleser entspricht, häufig Freunde haben, die ebenfalls oft und gerne das Medium Zeitung nutzen (Rager et al., 2004, S. 8).

Köcher (1993, S. 272) zeigt in ihrer empirischen Arbeit zu Lesekarrieren junger Erwachsener, dass das soziale Umfeld und die Peergroup sehr wichtig für die Beziehung zum Lesen ist. Sie kam ebenso wie Bonfadelli und Fritz (1993, zitiert nach Bonfadelli, 1999, S. 124) zu dem Ergebnis, dass kontinuierliche Leser mehr Bekannte haben, die ebenfalls gerne Lesen, als „ehemalige“ Leser.

Es nimmt aber nicht nur die Lesesozialisation, welche die Menschen meist in ihren jungen Jahren erleben, einen großen Einfluss auf das spätere Leseverhalten, sondern auch die Motivation des Einzelnen, warum überhaupt gelesen oder nicht gelesen wird.

5. Lesemotivation

5.1. Der Begriff der Lesemotivation

Allgemein kann man sagen, dass es leichter ist, eine positive Einstellung zu etwas zu entwickeln, wenn man dies mit angenehmen Bedingungen oder Folgen assoziiert. Das gilt auch für das Lesen (Mager, 1979, zitiert nach Maresch, 2006, S. 38).

Der Begriff der Motivation stammt von dem lateinischen Wort motivus ab und meint „Bewegung auslösen“. Für Heckhausen (1974, S. 194) ist Motivation, „die momentane Bereitschaft eines Individuums, seine

sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“.

Zimbardo´s (1995, S. 407) allgemeine Definition für dieses theoretische Konstrukt lautet: „Motivation bezieht sich auf das Ingangsetzen, Steuern und Aufrecherhalten von körperlichen und psychischen Aktivitäten“. Legt man diese Definition auf die Lesemotivation um, kann man sagen, dass diese die Fähigkeit bezeichnet, beim Lesen Ausdauer, Zielstrebigkeit und das Bedürfnis zu verstehen, aufrechterhalten zu können.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden folgende Gebiete, die in einem engen Zusammenhang mit der Motivation stehen, näher betrachtet: Leseinteressen, Lesetypen und Lesestrategien.

5.2. Leseinteressen und Lesehindernisse

Wenn man sich mit dem Gebiet des Lesens beschäftigt, dann muss man sich auch mit den Leseinteressen der Menschen auseinandersetzen. Diese sind sehr vielfältig und erstrecken sich von Büchern, Zeitschriften und Magazinen über Tageszeitungen, mit Inhalten von Belletristik, wissenschaftlicher Literatur und Ratgeber über Comics und ähnliches (Franzmann, 2001, S. 13; Rager et al., 2004, S. 1).

In der PISA Studie aus dem Jahr 2000 hat sich gezeigt, dass Schüler und Schülerinnen mit einem sehr hohem Leseinteresse deutlich bessere Leseleistungen zeigten, als jene Schüler und Schülerinnen mit nur hohem, geringem oder sehr geringem Leseinteresse. In Ländern, in denen die Befragten gute Ergebnisse bei der Leseleistung erzielten, ist der Anteil an Schülern und Schülerinnen mit geringem Leseinteresse niedrig (Haider & Reiter, 2001, S. 85). Dies zeigt, dass es wichtig ist, individuelle Interessen und Leseinteressen auszubilden.

Tirre und Dixit (Tirre & Dixit, 1995, S. 731ff) stellten sich die Frage, ob Leseinteressen die Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen widerspiegeln. Sie fanden in ihrer Studie, welche sie an über 400 Rekruten der US Air Force durchführten, heraus, dass die Leseinteressen generell nicht oder nur wenig mit Persönlichkeitseigenschaften zusammenhängen. Cattel und Child (1975, zitiert nach Tirre & Dixit, 1995, S. 737), wie auch Tirre und Dixit, sind der

Meinung, dass Leseinteressen und die Persönlichkeit eines Menschen unterschiedliche, wenn auch ähnliche, Eigenschaftsbereiche darstellen. Tirre und Dixit kamen in ihrer Untersuchung zudem noch zu dem Ergebnis, dass verbale und technische Fähigkeiten stark mit dem Leseinteresse einer Person in Verbindung stehen (Tirre & Dixit, 1995, S. 737f).

Burbaum, Charlton & Schweizer (2004, S. 66) führen in ihrer Arbeit an, dass mehr Frauen als Männer das Lesen zur Lebensbewältigung nutzen. Franzmann (2001, S. 14) kommt in der Studie „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“ zu dem Schluss, dass das Lesen von Sach- und Fachlektüre seit dem Jahr 1992 zugenommen hat. Es werden immer mehr Bücher zur Weiterbildung gelesen. Mehr als die Hälfte der Befragten, die sich in der Schule oder Ausbildung befanden, gaben an, dass Lesen von Sach- und Fachliteratur für sie einen sehr hohen Stellenwert hat. Bei Studienteilnehmern mit Abitur oder Studium geben sogar 72% an, Sach- und Fachliteratur intensiv zu nützen. Franzmann fand heraus, dass gut ein Fünftel zur Weiterbildung liest.

Die Autoren dieser Studie kamen außerdem zu dem Schluss, dass der immer unübersichtlich werdende Buchmarkt ein großes Hindernis für Leser auf dem Weg zu ihrer Lektüre darstellt. Die Leser fühlen sich durch die fehlende Transparenz auf dem Buchmarkt überfordert. Weitere Barrieren stellen zusätzlich die Konkurrenz durch andere Freizeitaktivitäten und die Konkurrenz durch elektronische Medien zum Informationserwerb dar. Weiters kommen noch Zeitmangel und teure Buchpreise dazu (Franzmann, 2001, S. 20).

Franzmann (2001, S. 33) betont, dass Sach- und Fachbuchleser ein eher instrumentelles Verhältnis zu ihrer Lektüre haben. Denn wenn diese ihrem Zweck zur Informationsgewinnung nachgekommen ist, erlischt meist auch die Motivation zum Lesen.

Nicht nur die Leseinteressen und Lesehindernisse sind als Teil der Lesemotivation eines Menschen zu betrachten, sondern auch die Lesestrategien, die bei der Lektüre eingesetzt werden, haben einen großen Anteil an der Motivation, wie im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

5.3. Lesestrategien

5.3.1. Definition

Burbaum, Charlton und Schweizer (2004, S. 57) bezeichnen in ihrer Telefonbefragung zur literarischen Lesekompetenz und zu den Lesestrategien von Erwachsenen „alle Handlungen, die mehr oder weniger bewusst ausgeführt werden, um den Gewinn aus der Beschäftigung mit einem Buch zu maximieren“ als Lesestrategien. Des weiteren dehnen sie die gebräuchlichen Definitionen von Lesestrategien (Baumert, 2001 zitiert nach Burbaum et al., 2004, S. 57; Kirsch et al., 2002, S. 25), wonach diese „Handlungen beschreiben, die dazu dienen, das Verständnis von textimmanenten Aussagen zu sichern, und/oder um Texte im Lichte des eigenen Alltagswissens und des kulturellen Standards zu bewerten“ insofern aus, dass sie auch solche Aktivitäten dazu zählen, welche vor oder auch nach dem eigentlichen Lesevorgang stattfinden. Ebenso weitet auch Bucher das, sehr eng gefasste Konzept der Lesestrategien von Aaronson und Ferres (zitiert nach Bucher, 2004, S. 50), welches sich auf die kognitiven Strategien, die zur Verbesserung der Verständlichkeit und einer besseren Behaltensleistung eines Textes dienen sollen, beschränkt, um „alle kognitiven Handlungen, die vor, während und nach der Rezeption vom Leser vollzogen werden“ aus. Nach Bucher unterscheiden sich Lesestrategien von Lesetechniken hauptsächlich dadurch, dass der Lesestrategie eine Aufgabe zugeteilt wird und deren Einsatz einer Absicht unterliegt. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der Lesetechnik um ein Verhalten, das vom Leser noch nicht gedeutet wurde (Bucher, 2004, S. 50; Grzesik, 2005, S. 358; Pette, 2001, S. 318). Für Pette und Charlton (2002, S. 195) umfassen Lesestrategien alle kognitiven Aktivitäten, die vor, während und nach dem Lesen vollzogen werden, um den angestrebten Genuss zu erlangen. Dies begründet sich darin, dass der Rezeptionsprozess bereits beginnt, wenn sich jemand zum Lesen entscheidet, gewisse Vorstellungen gegenüber dem Lesestoff entwickelt, sich eine Leseumgebung schafft oder eine Nachbereitung, z. B. durch Gespräche mit anderen stattfindet.

Die im Rahmen dieser Diplomarbeit untersuchten Lesestrategien beziehen sich auf alle Aktivitäten, welche vor, während oder nach der Lektüre

eines Fachbuchs mehr oder weniger bewusst gesetzt werden, um den Gewinn aus der Beschäftigung damit zu erhöhen.

5.3.2. Einteilung

Pette (2001, 308ff; Pette & Charlton, 2002, S. 207ff) fand in der quantitativen Studie über „Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes“ sieben Funktionsklassen zur Einteilung der jeweiligen Strategien. Zusätzlich wird innerhalb dieser Funktionsklassen noch zwischen den unterschiedlichen Phasen des Rezeptionsprozesses unterschieden. Also zwischen vorbereitend, begleitend und nachbereitend beziehungsweise verarbeitend. Diese sieben Klassen sind:

1. Lesestrategien im Dienst der Verstehenssicherung
   vorbereitend: Lektüre des Klappentextes, Lektüre von Rezensionen etc.
   begleitend: Übersetzung von Fremdwörtern, Zurückblättern etc.
   verarbeitend: Wachrufen von Details etc.
2. Lesestrategien zur Überbrückung von Verständnislücken
   begleitend: Suche nach Erklärungen, schriftliche Fixierung etc.
   verarbeitend: Formulierung von Fragen, Kritik üben etc.
3. Lesestrategien zur Sicherung von Lesebedürfnissen
   vorbereitend: Gestaltung des Lesesettings etc.
   begleitend: Aktivierung von Erwartungen, Überblättern etc.
   verarbeitend: Bewerten etc.
4. Lesestrategien zur Regulation emotionaler Betroffenheit
   vorbereitend: Lesepausen einlegen etc.
   begleitend: Steigerung des Lesetempos, Vorausblättern zum Kapitelende etc.
5. Lesestrategien zur Erleichterung der Aneignung des Medienthemas an die eigene Lebenspraxis
   vorbereitend: Bestimmung des Zeitpunkts der Lektüre
   begleitend: Aktivierung eigener Erfahrungen etc.
   verarbeitend: Details wachrufen etc.
6. Lesestrategien zur Erhöhung der Lese-Motivation

vorbereitend: Vorausblättern – sich über Lesepensum informieren etc.

begleitend: Formulierung von Fragen etc.

verarbeitend: Planung einer Re-Lektüre

7. Lesestrategien der Selbstvergewisserung/Identitätssicherung

begleitend: als Wiederholung erkennen, Überblättern von Seiten etc.

verarbeitend: Aktivierung von Erinnerungen, etc.

Diese letzte Klasse der Selbstvergewisserung/Identitätssicherung wird noch weiter in

- Lesestrategien der Vergewisserung eigener Erfahrungen
- Lesestrategien der Vergewisserung eigener Einstellungen, Wertmaßstäbe und Normen
- Lesestrategien der Vergewisserung eigener Lese-Kompetenz
- Lesestrategien der Vergewisserung eigener Leser-Bedürfnisse
- Lesestrategien der Vergewisserung der Geschlechtsrolle

unterschieden.

In der Literatur (Dansereau, 1979 & Friedrich, 1992 & Weinstein, 1986 zitiert nach Christmann & Groeben, 1999, S. 193ff; Sampl, 2006, S. 165f) werden Lesestrategien häufig auch in Primärstrategien und Sekundär- oder Stützstrategien eingeteilt, wobei sich Primärstrategien durch einen direkten Einfluss auf das Verstehen, Behalten, Abrufen und Transferieren von Informationen auszeichnen. Sie werden teilweise auch als kognitive Strategien bezeichnet. Dazu gehören:

- Strategien der Wiederholung (mehrmaliges Lesen, Unterstreichen, Notizen machen etc.)
- Strategien der Elaboration (Verknüpfungen zu eigenen Erfahrungen herstellen, mit eigenen Worten wiedergeben etc.)
- Strategien der Organisation (Gliederungen etc.)

Während die Sekundärstrategien meist Selbststeuerungsaktivitäten bezeichnen, die das Lernen stützen sollen. Zu diesen Strategien zählen

- motivational-emotionale oder auch affektive und volitionale Strategien (Selbstmotivierung, Aufmerksamkeitssteuerung etc.)

- metakognitive Strategien (Planung, Wissen über eigenes Wissen, Anforderungen etc.).

Eine weitere Möglichkeit der Einteilung von Lesestrategien wäre, sich an dem Konzept der Lernstrategien anzulehnen. Diese Einteilung unterscheidet sich nur sehr minimal von der oben beschriebenen Vorgehensweise. Hier wird zwischen kognitiven Strategien, metakognitiven Strategien und der Bereitstellung von Ressourcen unterschieden. Zu den kognitiven Strategien zählen, wie oben bereits beschrieben, Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien. Diese verfolgen das Ziel, neue Informationen besser einzuprägen und zu verstehen. Durch die metakognitiven Strategien soll eine Planung und Überwachung des Wissenserwerbsprozesses erreicht werden. Bei letzteren, den Ressourcenstrategien, geht es um die Bereitstellung wichtiger Ressourcen wie Zeit oder eine geeignete Umgebung. Die Ressourcenstrategien sind an die Stützstrategien von Dansereau sowie Friedrich und Mandl angelehnt (Creß & Friedrich, 2000, S. 195; Wild & Schiefele, 1994, S. 186f).

Souvignier, Küppers und Gold (zitiert nach Sampl, 2006, S. 167) unterscheiden die Lesestrategien nach zwei Gruppen. Zum einen die reduktiv-organisierenden Strategien und zum anderen die elaborierenden Strategien. In der ersten Gruppe sollen Informationen auf das Wesentliche zusammengefasst werden und dem Text eine Makrostruktur gegeben werden, wie beispielsweise durch das Weglassen irrelevanter Informationen, das Schreiben von Zusammenfassungen oder das Formulieren von Überschriften für einzelne Absätze. Strategien der zweiten Gruppe haben als Aufgabe, das Vorwissen zum Thema des Textes zu aktivieren, dieses Vorwissen mit den Inhalten des Textes zu verknüpfen und neue Informationen zu gewinnen. Beispiele dafür sind, Fragen zum Text stellen, Vorstellungen zu erzeugen und Beispiele zu finden.

Auch wenn es bei den einzelnen Möglichkeiten zur Einteilung Unterschiede gibt, so ist allen gemeinsam, dass sie zwischen Strategien unterscheiden, welche sich einerseits mit dem Text an sich befassen, wie beispielsweise das Unterstreichen einzelner Textpassagen oder das Formulieren von Überschriften und andererseits mit der jeweiligen Person beschäftigen, wie dem Vorwissen, der Gestaltung der Umgebung etc.

5.4. Lesetypen

5.4.1. Definition

Das Wort Typ stammt vom lateinischen Ausdruck „typus“ ab, was soviel heißt wie Form, Ausprägung oder Figur. In der Literatur wird der Begriff der Typologie oder auch Typenlehre als allgemeine Bezeichnung für Ansätze gebraucht, deren Anliegen es ist, durch Typen somatische und/oder psychische Eigenschaftskomplexe miteinander in Beziehung zu setzen. Meist werden dazu verschiedene Eigenschaften, wie kognitive Stile, verwendet (Fröhlich, 2000, S. 450).

Das Bestreben Individuen in eine begrenzte Anzahl von Typen einzuteilen gehört mitunter zu den ältesten Ansätzen der Persönlichkeitsbeschreibung (Zimbardo, 1995, S. 477). Nach Corsini definiert sich der Begriff folgendermaßen: „Eine abgegrenzte Kategorie, der Menschen zugeordnet werden können, die ein bestimmtes Muster von Eigenschaften aufweisen.“ (1977, zitiert nach Zimbardo, 1995, S. 476).

Es gibt diverse Möglichkeiten zur Einteilung von Menschen in Lesetypen. Dazu werden im Folgenden Studien vorgestellt, welche sich mit dem Zeitungslesen, dem Romanlesen oder dem Lesen im Allgemeinen beschäftigt haben.

5.4.2. Einteilung

Aus historischer Sicht gesehen nahm Christian Felix Weiße 1818 die erste hermeneutische Lesertypisierung anhand seiner eigenen vier Kinder vor (Beinlich, 1973, zitiert nach Groeben & Vorderer, 1988, S. 87). Darauf folgt die Typologie von Wolgast (1896). Der Kunsterzieher entwickelte ein Sechs-Typen-Modell, mit den folgenden Typen:

- kritiklos Lesewütiger
- Wenigleser
- aktiver, zielstrebiger, regelmäßiger Leser
- abhängiger, lenksamer, regelmäßiger Leser
- persistierender Leser
- linear fortschreitender Leser

In diesem Modell werden, gemäß dem Polaritätsprinzip, immer zwei Typen einander gegenübergestellt (Fischer, 1980, zitiert nach Groeben & Vorderer, 1988, S. 88).

Bamberger definiert anhand des bevorzugten Lesestoffs der Untersuchten vier Lesertypen. Das sind zum einen der romantische Typ, welcher eine Vorliebe für alles Märchenhafte hat, und zum anderen der realistische Typ, welcher jegliche Art von phantastischen Büchern, wie Märchen und unwahrscheinlichen Abenteuern ablehnt. Dann gibt es noch den intellektuellen Typ, welcher gerne Sach- und Fachbücher liest und sich schon früh bilden möchte und den ästhetischen Typ, welcher Freude am Wortklang hat, Gedichte mag und mehrmals dieselben Sachen liest (Bamberger & Vanecek, 1984, zitiert nach Maresch, 2006, S. 48).

Sehr bekannt und bedeutend ist das Modell von Giehrl (1968), dessen Hauptinteresse den Unterschieden in der Erschließung des Textes galt. Er postuliert vier Grundantriebe des Lesens (informatorisches, evasorisches, kognitives und literarisches Lesen) und leitet daraus seine vier Haupttypen ab.

- Der funktional-pragmatische Leser, für den das Lesen ein Mittel zur Informationsbeschaffung und Kommunikation darstellt.
- Der emotional-phantastische Leser, welcher Anregungen für seine kreative Gedankenwelt sucht und dem das Erwerben von sachlichen Informationen nur wenig bedeutet.
- Der rational-intellektuelle Leser, für den die Wissensbereicherung und geistige Auseinandersetzung im Vordergrund steht.
- Der literarische Leser, dem es vor allem um die Dichtung an sich geht.

(Fischer, 1980, zitiert nach Groeben & Vorderer, 1988, S. 89)

All diesen Modellen ist gemeinsam, dass es vor allem darum geht, was gelesen wird und wie man dies tun sollte und weniger beachtet wird, wie und wann die Leser die Literatur tatsächlich aufnehmen.

Wenn man die Leser nach ihrem Geschlecht betrachtet, so gibt es Hinweise darauf, dass Männer häufiger als Frauen zur Weiterbildung lesen. Frauen hingegen lesen vermehrt zu Unterhaltungszwecken. Sie lesen lieber Romane, während die männlichen Befragten sich eher für elektronische Medien begeistern (Institut für Demoskopie Allensbach, 1967-88 zitiert nach Burbaum

et al., 2004, S. 60; Stiftung Lesen (Hrsg.), 2008, S. 16; Tullius, 2001, S. 69). Außerdem zeigen in der Studie von Burbaum et. al weibliche Jugendliche mehr Lesemotivation als ihre männlichen Kollegen. Vergleichbar dazu sind auch die Ergebnisse von Tullius, demnach auch bei ihrer Lesertypologie vermehrt Frauen zu den Viellesern zählen. Im Gegensatz dazu stehen die Resultate von Rager et. al zu der Zeitungsnutzung von Jugendlichen. Denn hier zeigt sich, dass weibliche Jugendliche eher zu den Zeitungsmuffeln gehören (Burbaum et al., 2004, S. 60; Rager et al., 2004, S. 8; Tullius, 2001, S. 62).

Schmidtchen (1976, zitiert nach Burbaum et al., 2004, S. 60) betont, dass es zwischen Personen, welche beruflich regelmäßig Fachbücher oder Fachzeitschriften lesen und Personen, die beruflich nicht lesen müssen, folgende Unterschiede gibt: zum einen lesen regelmäßige Berufsleser/innen insgesamt mehr und zum anderen scheinen sie eine größere allgemeine Lesefreudigkeit zu besitzen.

Burbaum et al. (2004, S. 61f, 65) kommen weiters zu dem Ergebnis, dass eine ausgeprägte Lesesozialisation der untersuchten Personen zu vermehrten Fachbuchlesen und zu einem stärker ausgeprägten Reflexionslesen führt. Weiters kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Berufsleser/innen auch bei Romanen reflexive Strategien anwenden und sie zeigen auch, dass die häusliche Leseerziehung einen wichtigen Faktor für das Reflexionslesen darstellt. Unter Reflexionslesen wird eine Gruppe von Lesestrategien verstanden, bei der der Lesende gelegentlich aus dem Lesefluss aussteigt, um Textpassagen miteinander in Beziehung zu setzen, sowie das Anwenden von einfachen Lesestrategien, wie Anstreichen und Zurückblättern.

Tullius (2001, S. 61) definiert in der Studie „Lesen 2000“ vier unterschiedliche Gruppen von Lesern:

- Vielleser
- Durchschnittsleser
- Wenigleser
- Kaumleser

In dieser Studie wurde ein Leseindex gebildet, welcher den Zweck hat, allgemeine Aussagen über die Leseintensität machen zu können. Die Indexbildung basiert auf der Häufigkeit des Buchlesens, der Anzahl gelesener

Bücher pro Jahr, der eigene Einschätzung der Leseintensität und des Lesens als wichtige Freizeitbeschäftigung.

Zur Gruppe der Vielleser gehören 28% der Befragten, im Jahr 1992 betrug der Anteil nur 25%. 27% zählen zu den Durchschnittslesern, im Vergleich zu 1992 wo es noch 22% waren. Der Anteil der Wenigleser ist von 1992 auf 2000 von 25% auf 20% gesunken und bei den Kaumlesern ist der Anteil von 28% auf 25% gefallen (Franzmann, 2001, S. 24; Tullius, 2001, S. 61).

Wie definieren sich nun diese vier Lesergruppen?

Zum Typ des Viellesers gehören eher Frauen, welche selten älter als 50 Jahre sind. Der Bildungsstand ist eine wichtige Voraussetzung dafür ein Vielleser zu werden. Dies stellt eine wechselseitige Beziehung dar, denn um einen höheren Bildungsstand zu erreichen muss man auch mehr lesen. Die Bildung ist demnach eine Folge des Lesens. Bei 52% der Vielleser haben auch schon die Eltern gelesen. Die verfügbare Freizeit ist keine Voraussetzung um ein Vielleser zu werden, da Kaumleser täglich sogar um eine Stunde mehr Freizeit verfügen als die Vielleser. Vielleser nutzen ihre Freizeit häufiger zum Lesen. Sie lesen am Wochenende, im Urlaub, im Bett, in den öffentlichen Verkehrsmitteln und am Arbeitsplatz. Dieser Typus ist sehr vielseitig interessiert und bezieht neue Informationen vorwiegend aus Büchern und anderen Printmedien. Außerdem sind die Vielleser auch Vielmediennutzer, was soviel heißt, dass sie verstärkt auch andere Medien, wie das Radio und Fernsehen nutzen. Zudem lesen sie auch vermehrt Fachbücher (Tullius, 2001, S. 62ff).

Kaumleser interessieren sich sehr stark für das Tagesgeschehen, weshalb man erwarten kann, dass diese Gruppe bei der Zeitungslektüre sehr hohe Werte erzielen würde. 47% der Eltern von Kaumlesern haben nicht gelesen, was zeigt, dass die Lesesozialisation eine Voraussetzung für das spätere Leseverhalten ist. Kaumleser nutzen im Gegensatz zu den Viellesern nur wenige Medien (Tullius, 2001, S. 62ff).

Wenigleser interessieren sich nur für wenige Themengebiete und sie beziehen ihre Informationen überwiegend aus anderen Medien, wie dem Fernsehen, dem Radio und dem Computer. Wenn sie lesen, dann am ehesten Sachbücher und Ratgeber (Tullius, 2001, S. 62ff).

Weiters ließen sich noch unterschiedliche Motivationen zum Lesen feststellen.

Die Gruppe der

- informationsorientierten Leser – 23%,
- unterhaltungsorientierten Leser – 24%
- und der weiterbildungsorientierte Leser – 24%

Außerdem gibt es noch die Nichtleser, die 29% ausmachen. Die Informationsorientierten sind meist zwischen 40 und 60 Jahren alt, nutzen den PC und haben eine mittlere oder hohe Schulbildung. Unterhaltungsorientierte sind überwiegend weiblich, unverheiratet und über 50 Jahre. Im Gegensatz dazu sind die Weiterbildungsorientierten vermehrt männlich und zwischen dem 14. und dem 29. Lebensjahr, verfügen über ein Studium und nutzen den PC. Vielleser finden sich bei allen drei Motivationsgruppen. Am stärksten, mit 48% bei den Unterhaltungsorientierten, dann mit 36% bei den Informationsorientierten und mit 33% bei den weiterbildungsorientierten Lesern. Die Wenigleser sind bei den Weiterbildungsorientierten am häufigsten zu finden (30%). Dies zeigt, dass sich diese Gruppe eher aus gezwungenen Lesern zusammensetzt, die hauptsächlich lesen, weil sie müssen und nicht weil es ihnen Spaß macht (Tullius, 2001, S. 69ff).

Weiters wurden in dieser Studie noch die Lesestile der befragten Personen untersucht. Hierbei fand Tullius vier verschiedene Gruppen:

- Intensivleser (lesen Bücher mehrmals sowie auch parallel und streichen Textpassagen an)
- Pausenleser (machen Pausen und Lesen sobald sie Zeit dafür haben)
- Selektivleser (überfliegen Textstellen, lesen Bücher nicht von vorne bis hinten durch und lassen Seiten aus)
- Gelegenheitsleser (lesen in kleineren Portionen und nur, wenn sie länger Zeit haben)

Intensivleser sind hauptsächlich unter Jugendlichen zu finden, während Pausenleser weiblich dominiert sind. Selektivleser sind meist Männer und Jugendliche und zu den Gelegenheitslesern gehören vermehrt Personen, die Familie mit Kindern haben. Das Ergebnis bei den Selektivlesern, dass diese meist männlich sind, spricht auch dafür, dass Männer vermehrt

weiterbildungsorientierte Leser sind. Denn beim selektiven Lesen werden oft mehrere Bücher quer gelesen, wie es beim Lernen oft der Fall ist. Zur Gruppe der Intensivleser gehören zu 65% die Vielleser, wogegen nur 5% der Wenigleser dieser Gruppe angehören (Tullius, 2001, S. 75ff).

Die Stiftung Lesen kommt in ihrer aktuellsten Studie „Lesen in Deutschland 2008“ zu dem Schluss, dass den Deutschen Bücher zu lesen zwar wichtig ist, sie es aber nicht tun. Bei anderen Medien, wie dem Fernsehen, dem Telefonieren oder dem Zeitunglesen ist dieser Widerspruch entweder nicht vorhanden oder sogar umgekehrt (Stiftung Lesen (Hrsg.), 2008, S. 15).

In der PISA Studie 2003 fanden die Autoren drei unterschiedliche Leseprofile. Das distanziert-reduzierte Leseprofil zeigt, dass alle Lesemedien unterdurchschnittlich genutzt werden. Für 65% gehört das Lesen nicht zum Vergnügen. Der Anteil dieses Profils beträgt 32%. 37% der befragten österreichischen Schüler und Schülerinnen gehören dem informationsorientierten Leseprofil an. Hier werden Emails, Webseiten, Zeitungen und Zeitschriften überdurchschnittlich oft gelesen, Bücher mit literarischem Inhalt und Sachbücher hingegen unterdurchschnittlich. Auch in diesem Profil lesen noch knapp mehr als die Hälfte nicht zu ihrem Vergnügen und ihm gehören doppelt so viele Burschen als Mädchen an. Das dritte Profil, das literarisch orientierte Leseprofil, hat einen Anteil von 31%. Alle Lesemedien werden überdurchschnittlich oft genutzt. Die erzählende Literatur hat einen sehr hohen Stellenwert und es werden vermehrt Sachbücher gelesen. Schüler und Schülerinnen, die diesem Profil entsprechen, lesen nur zu 9% nicht zum Vergnügen und die Mädchen sind doppelt so stark vertreten. Es gibt zwischen den drei Gruppen signifikante Unterschiede bezüglich ihrer Lesekompetenz. Am höchsten ist die Lesekompetenz bei der dritten Gruppe, mit dem literarisch orientierten Leseprofil und am niedrigsten bei dem Typ mit einem distanziert-reduzierten Leseprofil (Haider & Reiter, 2004b, S. 148f).

Rager et al. (2004, S. 8f) fanden in ihrer Studie „Wer liest Zeitung? – Einflussfaktoren auf die Zeitungsnutzung Jugendlicher“ heraus, dass sich die vier gefundenen Typen in der Bedeutung, welche sie dem Informationslesen zusprechen, unterscheiden. Die Interessenstiefe und der Wissensdurst sind bei den Zeitungsfans, den Zeitungsinteressierten, den Zeitungsmuffeln und den Zeitungsverweigerern unterschiedlich stark ausgeprägt, außerdem

unterscheiden sie sich in ihrer Nutzung der anderen Medien. Zeitungsfans sind eher männlich und für sie stellt die Zeitungslektüre eine unverzichtbare Informationsquelle dar, weiters nutzen sie auch häufiger andere Printmedien wie Bücher. Ebenso nutzen die Zeitungsinteressierten alle Medien häufig und sie zeichnen sich durch einen stark ausgeprägten Wissensdurst aus. Die Zeitungsmuffel, zu denen vermehrt Mädchen zählen, sehen regelmäßig fern und nutzen das Radio, das Bücherlesen hingegen ist ihnen nicht so wichtig. Ähnlich ist das Bild bei den Zeitungsverweigerern, wo der Unterschied hauptsächlich darin liegt, dass diese alle Medien nur sehr selten nutzen.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Faktoren, welche Einfluss auf das Leseverhalten und die Lesekompetenz haben können, wenden sich die anschließenden Kapitel der Praxis zu.

6. Forschungsfragen

In den letzten Kapiteln wurden unterschiedliche Lesestrategien und Lesetypen beschrieben. Es konnte gezeigt werden, dass sich Leser aufgrund ihrer angewendeten Lesestrategien in unterschiedliche Lesetypen einteilen lassen. Daraus resultiert die Frage, die dieser Untersuchung zugrunde liegt: ob sich Studenten unterschiedlicher Studienrichtungen hinsichtlich ihres Leseverhaltens und Umgangs mit Fachliteratur voneinander unterscheiden.

Konkret werden in der vorliegenden Arbeit folgende Fragestellungen untersucht:

1. **Unterscheiden sich die Studienrichtungen in Bezug auf die Häufigkeit des Lesens von Fachliteratur, die Häufigkeit des allgemeinen Lesens, des Einsatzes reflexiver Lesestrategien und den Ort, wo Fachliteratur gelesen wird?**

   1.1. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer durchschnittlichen Woche, in der sie sich nicht auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, für das Lesen von Fachliteratur aufwenden?

1.2. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer Woche vor einer Prüfung oder einem Referat für das Lesen von Fachliteratur aufwenden?

1.3. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer durchschnittlichen Woche, in der sie sich nicht auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, mit Lesen jeglicher Art verbringen?

1.4. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Häufigkeit ihres Einsatzes reflexiver Lesestrategien?

1.5. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf den Ort, wo sie Fachliteratur lesen?

1.6. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Art von Fachliteratur, die sie lesen?

1.7. Unterscheiden sich die verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf ihre Motivation zum Lesen von Fachliteratur?

2. Gibt es unterschiedliche Lesetypen?

3. Gibt es Unterschiede zwischen den Lesetypen?

3.1. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf ihre Hilflosigkeit im Studium?

3.2. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf ihr Interesse im Studium?

3.3. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf ihre Ziele, die sie in ihrem Studium haben?

3.4. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das allgemeine Lesen aufwenden?

3.5. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das Lesen von Fachliteratur in einer normalen Woche aufwenden?

3.6. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das Lesen von Fachliteratur in einer Woche, in der sie sich für eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, aufwenden?

3.7. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf die Art von Fachliteratur, die gelesen wird?

3.8. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf den Ort wo Fachliteratur gelesen wird?

3.9. Unterscheiden sich die Lesetypen in Bezug auf die Motivation warum Fachliteratur gelesen wird?

4. Gibt es Zusammenhänge?

4.1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Zeit, die allgemein für das Lesen (Romane, Magazine, Tageszeitungen, Fachliteratur nicht das Studium betreffend) aufgewendet wird?

4.2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und dem Einsatz reflexiver Lesestrategien?

4.3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und dem Alter der Studenten?

4.4. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Berufstätigkeit der Studenten?

4.5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Semesteranzahl der Studenten in ihrem Studium?

5. Gibt es Geschlechtsunterschiede?

5.1. Unterscheiden sich männliche und weibliche Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie in einer normalen Woche mit dem Lesen von Fachliteratur verbringen?

5.2. Unterscheiden sich männliche und weibliche Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie in einer Woche, in der sie sich auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, mit dem Lesen von Fachliteratur verbringen?

5.3. Unterscheiden sich männliche und weibliche Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie allgemein mit Lesen verbringen?

5.4. Unterscheiden sich männliche und weibliche Studenten in Bezug auf die Art, was von ihnen gelesen wird?

III Empirischer Teil

7. Das Leseverhalten von Psychologiestudenten

Im Folgenden wird das Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung beschrieben, sowie das Untersuchungsdesign vorgestellt. Weiters werden Informationen zu den Auswertungsverfahren gegeben, die tatsächliche Untersuchungsdurchführung erklärt und abschließend wird auf die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung eingegangen.

7.1. Untersuchungsplan

Die Untersuchung sollte im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, am Arbeitsbereich Bildungspsychologie im Frühjahr/Sommer 2007 als einfache Querschnittuntersuchung mittels eines selbst entwickelten Onlinefragebogens durchgeführt werden. Es sollten vier unterschiedliche Studienrichtungen mit jeweils 50 Personen befragt werden, sodass sich eine Gesamtstichprobe von 200 Personen ergibt. Die Personen sollten einer der folgenden Studienrichtungen angehören:

- Psychologie
- Humanmedizin
- Betriebswirtschaftslehre oder
- Sportwissenschaften

In Vorgesprächen mit Studierenden der Universität Wien hatte sich gezeigt, dass von Studenten der Sportwissenschaften angenommen wird, dass diese viel sportliche Aktivitäten für ihr Studium betreiben und weniger Fachliteratur zu lesen haben. Von Studenten der Humanmedizin und der Betriebswirtschaftslehre hingegen wird ein sehr hoher Fachliteraturkonsum erwartet. Bei Studenten der Psychologie gehen die Befragten von einem

durchschnittlichen Lesen von Fachliteratur aus. Aus diesem Grund wurden die genannten Studienrichtungen für die Untersuchung ausgewählt. Die Untersuchung sollte zeigen, ob die Annahmen berechtigt sind oder ob sich ein anderes Bild ergibt.

7.2. Erhebungsinstrument

Für die Erfassung der Daten wurde eigens ein Fragebogen entwickelt. Einem Teil der Items liegt der bereits publizierte Fragebogen „Lernstrategien im Studium“ (Wild & Schiefele, 1994) zugrunde. Weiters diente der Leitfaden zur literarischen Lesekompetenz und den Lesestrategien von Erwachsenen von Burbaum et al. (2004), sowie ein interner Fragebogen (sog. SRL Fragebogen zum Selfregulated Learning) von Atria und Reimann als Grundlage.

Der verwendete Fragebogen erfasst die Lesekompetenz auf vier unterschiedlichen Ebenen: der kognitiven, der metakognitiven, der motivationalen und der emotionalen Ebene. Außerdem gibt es noch Items zur Demographie, zur Fachliteratur allgemein und zum allgemeinen Leseverhalten, sowie 8 Einzelitems. Die einzelnen Skalen zu den vier Ebenen, sowie die dazugehörende Itemanzahl und Reliabilität sind in Tabelle 1 (S. 56) angeführt.

Das Antwortformat besteht zum einen aus einer 5-stufigen Ratingskala, wobei die Abstufungen von „sehr häufig“ bis „nie“ bzw. von „trifft absolut zu“ bis „trifft gar nicht zu“ reichen. Zum anderen wurde bei den Fragen zur Fachliteratur allgemein, zum Lesen allgemein, sowie zum Studium allgemein eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten, mit der Möglichkeit für Mehrfachantworten bzw. offene Fragen vorgegeben. Der gesamte Fragebogen wurde im Anhang angefügt.

Für eine bessere Veranschaulichung des Fragebogens dienen folgende Beispielitems:

- Motivation – Skala Interesse: „Ich finde die Inhalte meines Studiums wichtig.“
- Emotion – Skala Hilflosigkeit: „Ich fühle mich in meinem Studium oft überfordert.“
- Kognition – Skala Elaboration: „Den Stoff, den ich lerne, versuche ich mit eigenen Worten auszudrücken.“

- Metakognition – Skala Zeitmanagement: „Beim Lernen halte ich mich an einen Zeit- und Arbeitsplan.“

7.3. Untersuchungsdurchführung

Die Daten zu der vorliegenden Untersuchung wurden in der Zeit vom 12. Juni 2007 bis 27. Juli 2007 mit Hilfe eines Onlinefragebogens erhoben. Der Fragebogen wurde auf dem Server der Österreichischen Hochschülerinnenschaft der WU Wien (http://umfrage.oeh-wu.at) bereitgestellt. Um Teilnehmer für diese Studie zu gewinnen, wurden Emails an Studenten versandt, Flyer an den betreffenden Universitäten ausgehängt, sowie auf einem Portal für Studierende (www.studivz.net) Einladungen zur Teilnahme versendet. Als Anreiz zur Teilnahme gab es die Möglichkeit einen Reisegutschein in Höhe von 35.- Euro zu erhalten. Das Ausfüllen des Fragebogens war durch Anklicken eines eigenen Links, welcher direkt zur Untersuchung führte, möglich (http://umfrage.oeh-wu.at/fragebogen/Studie_Rapp) und beanspruchte ca. fünf Minuten. Die Versuchspersonen füllten den Fragebogen örtlich und zeitlich unabhängig und selbstständig aus. Sie erhielten lediglich bei einzelnen Items Informationen, wie diese zu behandeln sind.

Die Bearbeitung der Daten wurde mit dem Statistikprogramm SPSS Version 11 durchgeführt.

7.4. Beschreibung der Stichprobe

An der Erhebung nahmen insgesamt 461 Studenten aus unterschiedlichen Studienrichtungen teil. Für die Untersuchung der Hypothesen wurde nur mit einem Teil der erhobenen Datensätze gearbeitet. Es wurden nur Studenten der vier beabsichtigen Studienrichtungen in die Berechnung miteinbezogen.

Somit ergibt sich eine Stichprobe von 334 Personen, davon sind 228 (68,3%) Personen weiblich und 106 (31,7%) männlich. 321 (96,1%) Teilnehmer geben Deutsch als ihre Muttersprache an.

130 (38,9%) studieren Psychologie, 73 (21,9%) Humanmedizin, 71 (21,3%) Betriebswirtschaftslehre und 60 (18%) Personen sind Studenten der Sportwissenschaften. (siehe Abbildung 2, S. 48)

Die Studenten sind zwischen 18 und 42 Jahre alt, der Median liegt bei 24 Jahren. Die Studiendauer oder Semesteranzahl in dem jeweiligen Studium liegt bei 1 bis 50 Semester, wobei der Median im 8-ten Semester zu finden ist. 153 (45,8%) Studienteilnehmer sind berufstätig, wobei das Ausmaß sehr unterschiedlich ist. Es liegt bei einem durchschnittlichen Beschäftigungsausmaß von 12 Minuten bis 60 Stunden pro Woche.

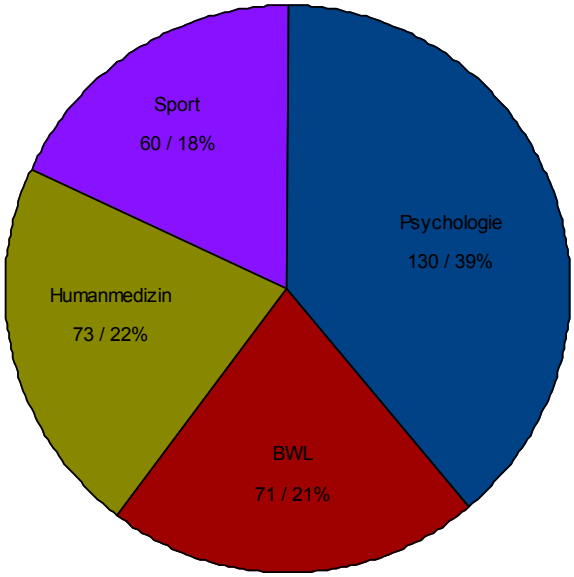


Abbildung 2: Verteilung auf die Studienrichtungen (n=334)

7.5. Fragestellung 1: Unterscheiden sich die Studienrichtungen in Bezug auf die Häufigkeit des Lesens von Fachliteratur, des allgemeinen Lesens, des Einsatzes reflexiver Lesestrategien und des Ortes, wo Fachliteratur gelesen wird?

Überprüft werden die folgenden Hypothesen:

1. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer durchschnittlichen Woche, in der sie sich nicht auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, für das Lesen von Fachliteratur aufwenden.

2. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer Woche vor einer Prüfung oder einem Referat für das Lesen von Fachliteratur aufwenden.
3. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Zeit, die sie in einer durchschnittlichen Woche, in der sie sich nicht auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, mit Lesen jeglicher Art verbringen.
4. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Häufigkeit ihres Einsatzes reflexiver Lesestrategien.
5. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf den Ort, wo sie Fachliteratur lesen.
6. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf die Art von Fachliteratur, die sie lesen.
7. Es gibt einen Unterschied zwischen den verschiedenen Studienrichtungen in Bezug auf ihre Motivation für das Lesen von Fachliteratur.

Bei dieser Fragestellung wird untersucht, ob Unterschiede in Bezug auf das Leseverhalten zwischen den Studienrichtungen existieren. In Vorgesprächen hat sich gezeigt, dass es subjektive Meinungen gibt, wonach Studenten der Sportwissenschaften weniger lesen als ihre Kollegen der anderen Studienrichtungen.

7.5.1. Die Verfahren: H-Test nach Kruskal und Wallis, sowie U-Test nach Mann und Whitney

Zuerst werden die vorliegenden Daten mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung geprüft. Da die Daten demzufolge als nicht normalverteilt einzustufen sind, werden für die weiteren Berechnungen nichtparametrische Verfahren herangezogen. Zum einen der H-Test nach Kruskal und Wallis und zum anderen der U-Test nach Mann und Whitney. Der H-Test kann zum nichtparametrischen Vergleich von mehr als zwei

unabhängigen Stichproben angewendet werden. Er basiert, wie auch der U-Test, auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte der vorliegenden Stichproben. Der U-Test nach Mann und Whitney wird für den Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben benutzt (Bühl & Zöfel, 2002, S. 292, 299).

Im ersten Schritt wird mit dem H-Test nach Kruskal und Wallis untersucht, ob es überhaupt Unterschiede zwischen den vier Studienrichtungen gibt. Hier werden bei jeder der fünf Fragen signifikante ($p<0,05$) bis höchst signifikante Ergebnise ($p<0,001$) angezeigt. Darum werden die Fragestellungen nun weiter mit dem U-Test nach Mann und Whitney für zwei unabhängige Stichproben untersucht, um herauszufinden, welche Studienrichtungen sich voneinander unterscheiden.

7.5.2. Ergebnisse

In Bezug auf die erste Hypothese, dass es einen Unterschied hinsichtlich der Zeit, die für das Lesen von Fachliteratur während einer durchschnittlichen Woche aufgewendet wird, lässt sich feststellen, dass Studenten der Betriebswirtschaftslehre signifikant ($p<0,05$) mehr Zeit für das Lesen von Fachliteratur aufwenden als Studenten der Sportwissenschaften. Weiters zeigt sich, dass Studenten der Humanmedizin sehr signifikant ($p<0,01$) mehr Zeit als die anderen Studienrichtungen für das Lesen von Fachliteratur aufbringen. (siehe Abbildung 3, S. 50)

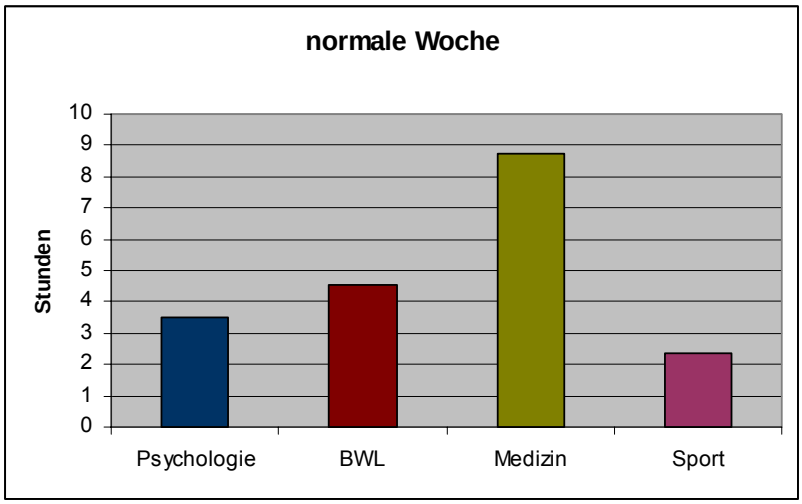


Abbildung 3: Mittelwerte der aufgewendeten Stunden für Fachliteratur in einer normalen Woche

Es lässt sich außerdem feststellen, dass Sportstudenten höchst signifikant ($p<0,001$) weniger Zeit für das Lesen von Fachliteratur in einer Woche, in der sie sich auf eine Prüfung oder auf ein Referat vorbereiten, aufwenden als alle anderen Studenten. Auch in einer Woche, in der sie sich auf eine Prüfung vorbereiten, wenden Studenten der Humanmedizin signifikant ($p<0,05$) mehr Zeit als ihre Kollegen der anderen Studienrichtungen auf. (siehe Abbildung 4, S. 51)

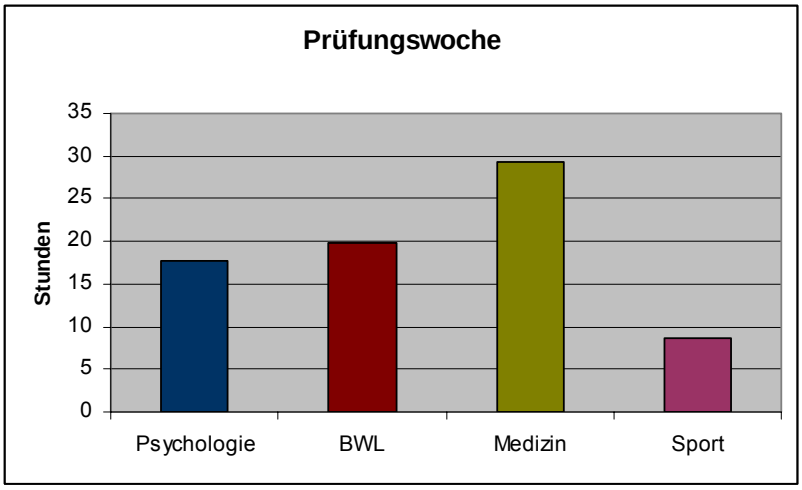


Abbildung 4: Mittelwerte der aufgewendeten Stunden für Fachliteratur in einer Prüfungswoche

Beim Betrachten der dritten Hypothese kann man sehen, dass Studenten der Humanmedizin signifikant ($p<0,05$) mehr Zeit mit Lesen jeglicher Art verbringen als Psychologie- oder BWL-Studenten. Des weiteren zeigt sich, dass Studenten der Sportwissenschaften höchst signifikant ($p<0,001$) weniger Zeit mit dem Lesen jeglicher Art verbringen als der Rest. (siehe Abbildung 5, S. 51)

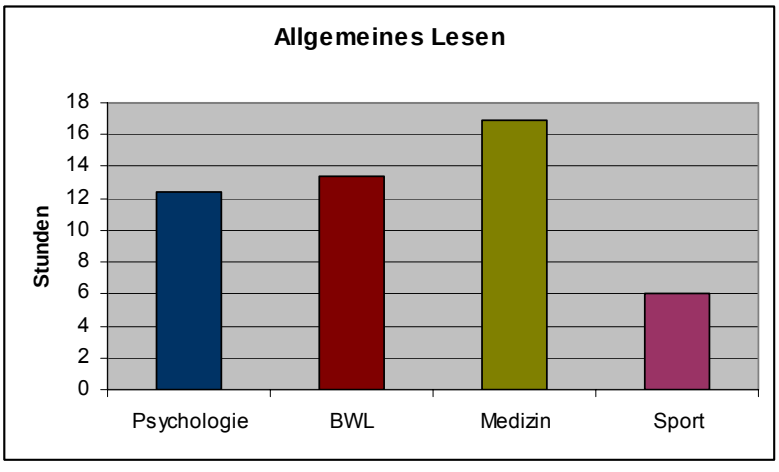


Abbildung 5: Mittelwerte der Stunden, die allgemein für Lesen aufgewendet werden

In diesen drei Fragestellungen wird ersichtlich, dass Studenten der Humanmedizin mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% mehr Zeit für das Lesen aufwenden als die restlichen drei Studienrichtungen. Außerdem lässt sich erkennen, dass Sportstudenten mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,1% weniger Zeit für das Lesen von Fachliteratur während einer Prüfungswoche und für das Lesen jeglicher Art während einer normalen Woche aufbringen als die anderen untersuchten Studienrichtungen.

In Bezug auf die vierte Hypothese lässt sich erkennen, dass Psychologiestudenten signifikant ($p<0,05$) häufiger reflexive Lesestrategien anwenden als Studenten der Betriebswirtschaft und höchst signifikant ($p<0,001$) häufiger als Sportstudenten dies tun. Ebenso verwenden Studenten der Humanmedizin signifikant ($p<0,05$) häufiger reflexive Lesestrategien als Studenten der Sportwissenschaften. (siehe Abbildung 6, S. 52)

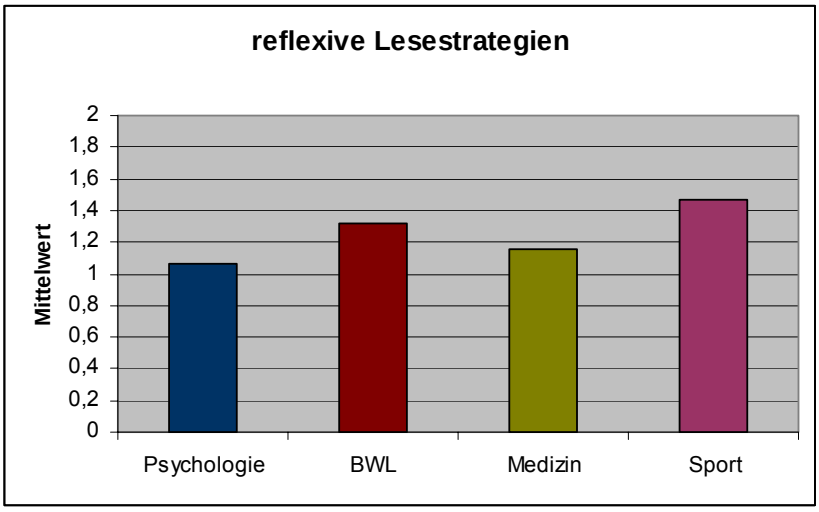


Abbildung 6: Mittelwerte der verwendeten reflexiven Lesestrategien

Betreffend dem Ort, wo die Fachliteratur gelesen wird, kann festgestellt werden, dass Psychologiestudenten dies sehr signifikant ($p<0,01$) weniger in einer Bibliothek tun als BWL-Studenten. Sportstudenten lesen ihre Fachliteratur sehr signifikant ($p<0,01$) weniger häufig in öffentlichen Verkehrsmittel, wie Bus oder Straßenbahn, als Psychologie und BWL-Studenten und sie lesen auch signifikant ($p<0,05$) weniger häufig als Psychologiestudenten und sehr signifikant ($p<0,01$) weniger häufig als Medizinstudenten an ihrem Schreibtisch. (siehe Abbildung 7, S. 53)

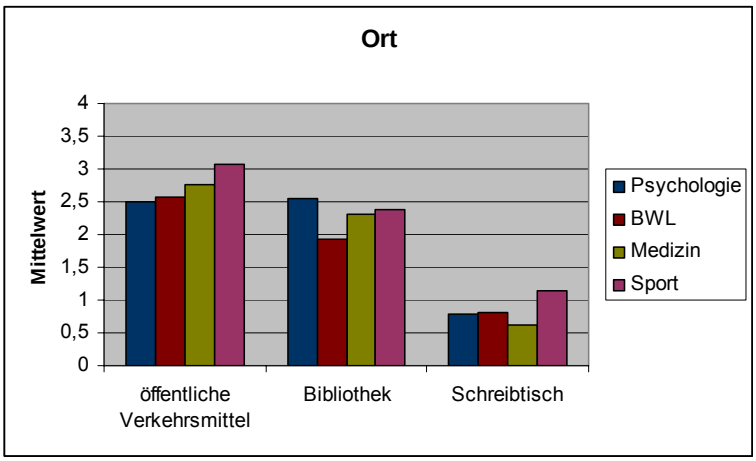


Abbildung 7: Mittelwerte der Orte, bei denen es Unterschiede zwischen den Studienrichtungen gibt

Es zeigt sich, dass es bezüglich der Art von Fachliteratur, die von den Studenten gelesen wird, einen Unterschied gibt. Demnach lesen Studenten der Humanmedizin höchst signifikant ($p<0,001$) mehr Lehrbücher und Handbücher als die anderen untersuchten Studienrichtungen. Studenten der Psychologie lesen signifikant ($p<0,05$) häufiger und Studenten der Betriebswirtschaftslehre sehr signifikant ($p<0,01$) häufiger Skripten als Studenten der Humanmedizin. Weiters beschäftigen sich Sportstudenten und BWL-Studenten sehr signifikant ($p<0,01$) häufiger, sowie Psychologiestudenten höchst signifikant ($p<0,001$) häufiger mit Fachzeitschriften und fachlichen Publikationen im Internet als dies Medizinstudenten tun. (siehe Abbildung 8, S. 53)

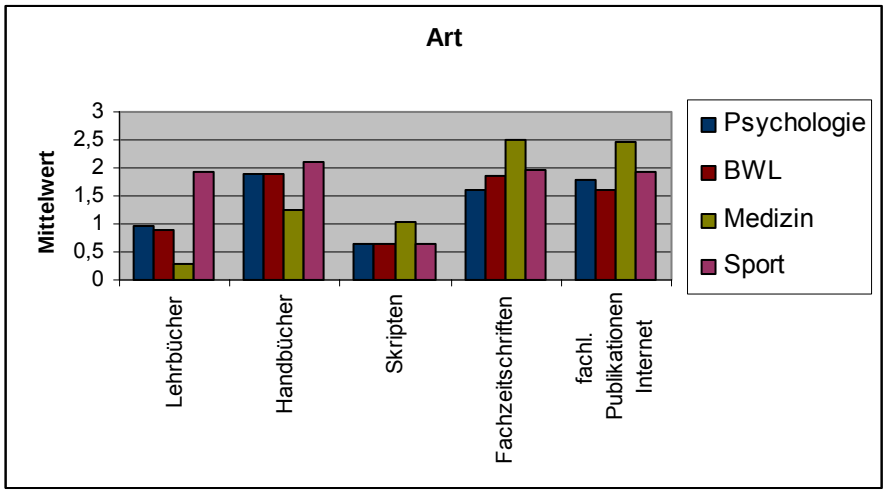
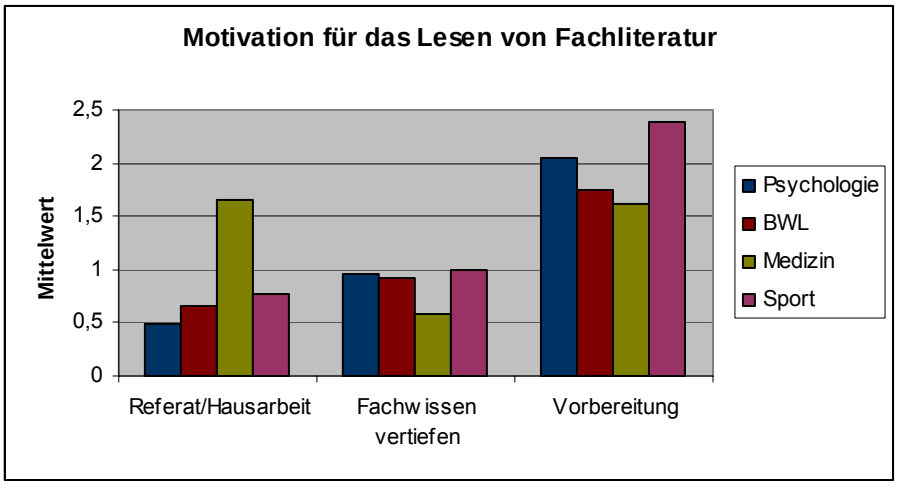


Abbildung 8: Mittelwerte der Art von Fachliteratur, die gelesen wird, bei der es Unterschiede zwischen den Studienrichtungen gibt

Die letzte Hypothese dieser Fragestellung konzentriert sich auf die Motive für das Lesen von Fachliteratur. Hier kommt es zu dem Ergebnis, dass Medizinstudenten höchst signifikant ($p<0,001$) weniger oft Fachliteratur lesen, um sich auf ein Referat oder eine Hausarbeit vorzubereiten, als die anderen Studienrichtungen. Jedoch lesen sie sehr signifikant ($p<0,01$) häufiger Fachliteratur, um ihr bestehendes Fachwissen zu vertiefen, als alle anderen. Weiters lesen Sportstudenten signifikant ($p<0,05$) weniger oft als Psychologiestudenten und höchst signifikant ($p<0,001$) weniger oft als Medizin und BWL-Studenten zur Vorbereitung auf eine Prüfung. (siehe Abbildung 9, S. 54)



.

Abbildung 9: Motivation für das Lesen von Fachliteratur

7.6. Fragestellung 2: Welche Lesetypen gibt es?

7.6.1. Das Verfahren: Hierarchische Clusteranalyse

Um die Fragestellung, welche Lesetypen es bei den untersuchten Studenten gibt, zu beantworten, wurde eine hierarchische Clusteranalyse angewendet. Die Clusteranalyse gehört zu den datenreduzierenden multivariaten Verfahren. Das Ziel ist eine Zusammenfassung von Objekten zu Gruppen, auch Clustern genannt, zu erreichen. Die Mitglieder eines Cluster sollen sich so wenig wie möglich unterscheiden, während die Unterschiede zu anderen Clustern so groß wie möglich sein sollen. Bei der hierarchischen Clusteranalyse, zu der die Ward-Methode gehört, stellt zu Beginn jeder Fall bzw. jede Person ein eigenes Cluster dar. Es wird für jede Person anhand der

euklidischen Distanz berechnet, wie ähnlich sie den anderen Personen in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal ist. In einem nächsten Schritt werden immer zwei Personen in einem Cluster zusammengeführt, welche sich am wenigsten voneinander unterscheiden. Es wird so lange Cluster für Cluster zusammengeführt, bis schlussendlich alle Personen in einem Cluster sind. Wenn dies geschehen ist, muss eine geeignete Clusteranzahl festgelegt werden. Dazu werden die Distanzwerte bei der Fusionierung von zwei Clustern herangezogen. Es wird die Clusterlösung gesucht, bei der der Sprung zwischen den beiden Distanzwerten am höchsten ist. Um ein gutes Ergebnis erreichen zu können, ist die Überlegung, welche Merkmale zur Gruppierung herangezogen werden, von großer Wichtigkeit. Die Auswahl soll inhaltlich und empirisch begründet werden (Bortz & Döring, 2003, S. 382f; Bühl & Zöfel, 2002, S. 487 und 490-497).

Inhaltliche Überlegung

In der Literatur wurden Hinweise gefunden, dass Leser aufgrund ihrer angewendeten Lesestrategien und Lesestile zu Gruppen zusammengefasst werden können. Insbesondere werden immer wieder kognitive und metakognitive Strategien genannt (Christmann & Groeben, 1999, S. 193ff; Creß & Friedrich, 2000, S. 195; Sampl, 2006, S. 165ff; Tullius, 2001, S. 62-78; Wild & Schiefele, 1994, S. 186f). Deshalb sollen in der vorliegenden Studie die kognitive und metakognitive Ebene zur Clusterung herangezogen werden:

- Zeit- und Arbeitsmanagement
- Organisieren
- Elaboration
- Reflexionslesen

Empirische Überprüfung

Im nächsten Schritt werden die inhaltlich gefundenen Merkmale noch empirisch überprüft. Für die Clusteranalyse sind Kennwerte wie die Varianz und die Reliabilität sehr wichtig. Zum einen werden in der Clusteranalyse Cluster gesucht, die innerhalb möglichst homogen sind, untereinander aber heterogen. Darum eignen sich Variablen mit einer geringen Varianz, also Variablen, die insgesamt sehr homogen sind, weniger für eine Clusteranalyse. Zum anderen ist es wichtig, dass eine Skala ein Merkmal so genau wie möglich erfasst, was mit der Reliabilität gemessen wird. Allgemein gilt, dass ein guter Test eine

Reliabilität von mindestens 0,8 aufweisen muss. Dies ist aber im Lern- und Lesebereich nur sehr schwer zu erreichen. Deshalb ist für diese Studie eine Reliabilität von ≥ 0,65 ausreichend. In Tabelle 1 (S. 56) sind die Varianzen und die Reliabilitäten der einzelnen Skalen angeführt. Alle 4 Skalen weisen keine allzu geringen Varianzen auf. Die Skala Zeitmanagement weist mit 0,81 die höchste Reliabilität vor. Somit entsprechen sie neben den inhaltlichen auch den empirisch festgelegten Kriterien.

Tabelle 1: Skalen des Fragebogens mit deskriptiven Kennwerten

Ebene	Skala	Item-anzahl	Chronbach Alpha	Mittel-wert	Varianz
Motivation	Interesse	3	.71	0,7	0,65
Motivation	Fachliteratur	7	.62	1,45	0,88
Emotion	Hilflosigkeit	3	.78	1,00	0,93
Kognition	Elaboration	4	.74	1,06	0,96
Kognition	Organisieren	3	.77	1,67	1,66
Metakognition	Reflexionslesen	6	.68	1,21	1,13
Metakognition	Zeitmanagement	3	.81	1,88	1,17

In einem weiteren Schritt muss noch überprüft werden, ob eine Eigenschaft eventuell durch mehrere Skalen erfasst wird. Sollte dies der Fall sein, würde sie sich in einem größeren Ausmaß auf die Clusterbildung auswirken.

Um die Unabhängigkeit der Skalen zu beweisen, kann man eine Faktorenanalyse durchführen. Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das Variablen anhand von Fällen auf Faktoren zusammenfasst. Variablen, die miteinander stark korrelieren, werden auf einen Faktor zusammengeführt. Im Gegensatz dazu korrelieren Variablen verschiedener Faktoren nur gering miteinander. Im Grunde kann man die Clusteranalyse und die Faktorenanalyse durchaus miteinander vergleichen. Die Clusteranalyse bildet Gruppen von Personen, während die Faktorenanalyse Gruppen von Variablen bildet. (Bortz & Döring, 2003, S. 382f; Bühl & Zöfel, 2002, S. 465)

Anhand der rotierten Komponentenmatrix (siehe Tabelle 2, S. 57) ist ersichtlich, dass die Items der Skalen auf fünf verschiedenen Faktoren laden und somit die Skalen als weitgehend unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Tabelle 2: Faktorenanalyse der Items der 4 ausgewählten Skalen

Rotierte Komponentenmatrix					
Items	Komponente 1	2	3	4	5
text					0,85
komment					0,66
mehrm		0,70			
zurueck		0,81			
mehrlit		0,67			
wbuch		0,68			
zpsetz			0,89		
hinaus			0,78		
zphalt			0,87		
zusfsg				0,79	
tabelle				0,83	
stichw				0,77	
bsp	0,55				
eigwo	0,71				
zhherst	0,85				
bezher	0,82				

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Um die Cluster in der vorliegenden Studie zu berechnen, wurden Gruppen von Studierenden mit der Ward-Methode gebildet, als Distanzmaß wurde die quadrierte euklidische Distanz herangezogen. In Tabelle 3 (S. 58) kann man die Ergebnisse der letzten 15 Fusionierungen sehen. Bei Schritt 333 ist der Sprung der Distanz am größten. Dies spricht für eine Lösung mit vier Clustern.

Tabelle 3: Distanzen der 15 letzten Fusionierungen

Schritt	Anzahl der Cluster	überwundene euklidische Distanz
319	27	3.606,067
320	38	3.666,293
321	7	3.732,463
322	22	3.814,104
323	14	3.897,976
324	20	3.995,891
325	5	4.098,759
326	30	4.226,005
327	12	4.364,301
328	28	4.505,968
329	8	4.662,743
330	6	4.848,522
331	15	5.109,657
332	2	5.511,450
333	4	6.363,949

7.6.2. Ergebnisse

In Tabelle 4 (S. 59) sind die Lesetypen mit den zugehörigen Mittelwerten und Varianzen der vier Skalen abgebildet. Die Studenten verteilen sich unterschiedlich auf die vier Lesetypen. Die meisten (38,3%) gehören dem Lesetyp 3 an. Danach kommt der Lesetyp 1, dem 26,9% angehören. Auf Lesetyp 4 und 2 entfallen ungefähr gleich viele Studenten. (17,7% und 17,1%)

Die Typen werden vorwiegend anhand der Skala Zeitmanagement und Organisation benannt, wobei immer die charakteristischen Merkmale Verwendung finden. Die Skalen Reflexionslesen und Elaboration werden hauptsächlich zum Beschreiben der Lesetypen herangezogen.

Tabelle 4: Skalenmittelwerte der vier Lesetypen

Skalenmittelwerte der vier Cluster						
Skala		**Lesetyp 1**	**Lesetyp 2**	**Lesetyp 3**	**Lesetyp 4**	**Gesamt**
Zeitmanagement	Mittelwert	2,27	2,39	1,23	2,20	1,88
	Varianz	0,81	0,44	0,53	0,50	0,85
Organisation	Mittelwert	2,86	1,70	1,36	0,51	1,67
	Varianz	0,48	0,76	0,49	0,20	1,14
Elaboration	Mittelwert	1,01	1,72	0,95	0,72	1,06
	Varianz	0,41	0,73	0,38	0,32	0,54
Reflexionslesen	Mittelwert	1,44	1,73	1,05	0,72	1,21
	Varianz	0,52	0,25	0,26	0,22	0,43
N		90 (26,9%)	57 (17,1%)	128 (38,3%)	59 (17,7%)	334 (100%)

Als charakteristische Merkmale anzusehen sind solche, deren Mittelwert im Vergleich zu den anderen hervorsticht.

Der Mittelwert wurde aus Items gebildet, denen ein 5-stufiges Antwortformat zu Grunde liegt. Deshalb reicht der Range von 0-4. Je niedriger der Mittelwert ist, umso höher ist die Ausprägung der Skala. Die gefundenen vier Cluster werden als „Unorganisierte“, „Planlose“, „Planer“ und „Organisierte“ bezeichnet.

Lesetyp 1: Unorganisierte

Diesem Lesetyp gehören 26,9% der Studenten an, was 90 Personen entspricht. Es ist der zweitstärkste Typ und 41,5% aller männlichen Studenten sind in dieser Gruppe zu finden. Studenten der Sportwissenschaften (33,3%) und Studenten der Humanmedizin (32,9%) sind in diesem Typ sehr stark vertreten. Personen, die diesem Lesetyp angehören, wenden insgesamt gesehen am wenigsten Organisationsstrategien an. Hingegen sind Strategien der Elaboration durchschnittlich ausgeprägt. Aufgrund dieser Ausprägungen wird dieser Typ als „Unorganisierte“ bezeichnet. In Bezug auf das Reflexionslesen wendet der unorganisierte Typ Strategien an, die sich mit dem Wiederholen des Textes befassen. Er blättert zurück, liest den Text mehrmals und setzt bei Unklarheiten ein Wörterbuch ein. Jedoch liegt er in Bezug auf diese Strategien im hinteren Mittelfeld. Strategien, bei denen Textstellen angestrichen oder Kommentare in das Buch geschrieben werden, finden nur selten Anwendung. Somit könnte dieser Typ auch als „Buchschoner“ bezeichnet werden. (siehe Abbildungen 10 und 11, S. 60)

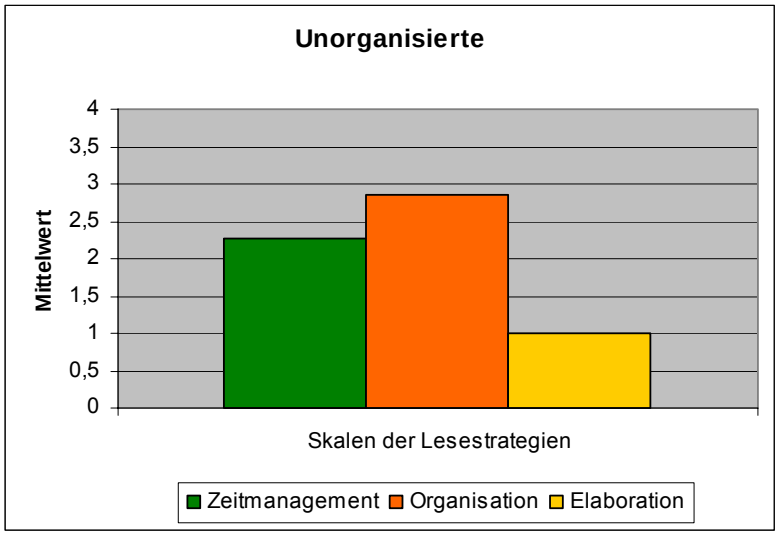


Abbildung 10: Gruppenmittelwerte der "Unorganisierten"

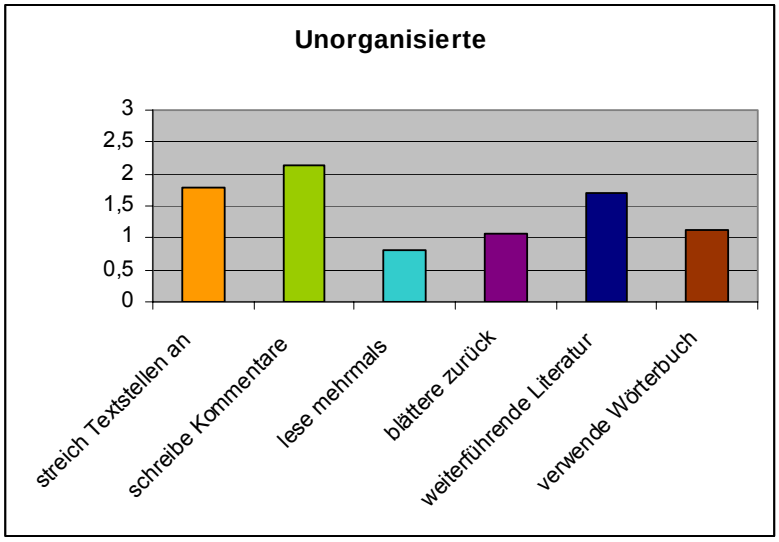


Abbildung 11: Mittelwerte der „Unorganisierten“ in der Skala Reflexionslesen

Lesetyp 2: Planlose

Den Planlosen gehören 17,1% (entspricht 57 Personen) der Studenten an, er ist somit einer der zwei kleineren Typen. Hier sind am häufigsten Studenten der Betriebswirtschaftslehre zu finden (22,5%). Bei dieser Gruppe sind alle Skalen relativ hoch ausgeprägt. Am höchsten sind die Mittelwerte in der Skala Zeitmanagement, weshalb diese Gruppe auch ihren Namen der „Planlosen“ bekommen hat. In Bezug auf die vierte Skala, das Reflexionslesen, zeigt sich, dass diese Strategien generell selten angewendet werden. Es werden hauptsächlich Textstellen angestrichen, wobei aber auch dieser Wert,

gesamt gesehen, nur im mittleren Bereich liegt. (siehe Abbildungen 12 und 13, S. 61)

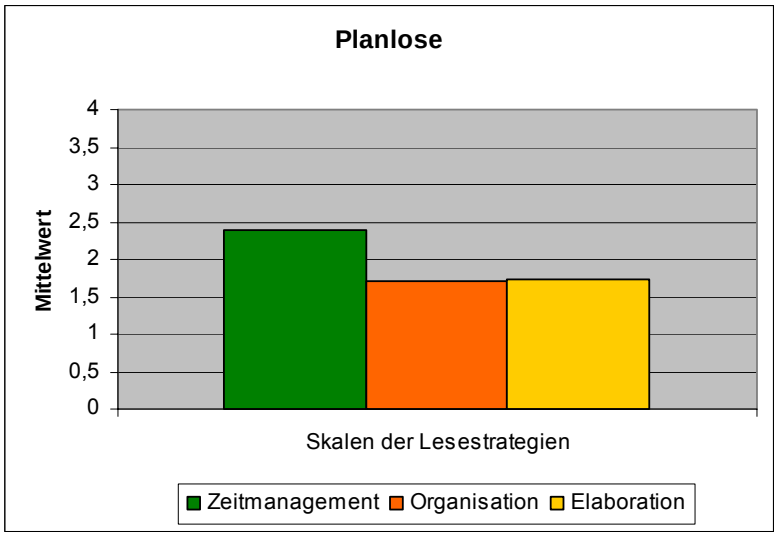


Abbildung 12: Gruppenmittelwerte der "Planlosen"

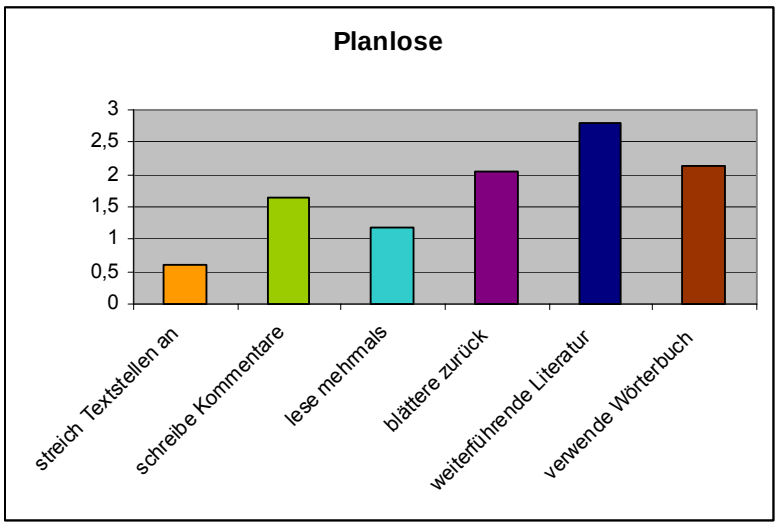


Abbildung 13: Mittelwerte der „Planlosen“ in der Skala Reflexionslesen

Lesetyp 3: Planer

Diese Gruppe ist mit 38,3%, was 128 Personen entspricht, die größte Gruppe. In dieser Gruppe befinden sich von jeder Studienrichtung die meisten Personen. Das Verhältnis der Geschlechter ist in diesem Typ sehr ausgeglichen. 37,7% aller männlichen, sowie 38,6% aller weiblichen Studenten sind in dieser Gruppe zu finden. Die Mittelwerte der Skalen sind sehr gering, was besagt, dass die Studenten innerhalb dieser Gruppe auf allen Skalen sehr hohe Merkmalsausprägungen besitzen. Die „Planer“ haben die besten Mittelwerte bei der Skala Zeitmanagement. Sie wenden alle

Reflexionsstrategien an, aber am häufigsten streichen sie Textstellen an und blättern beim Lesen zurück. (siehe Abbildungen 14 und 15, S. 62)

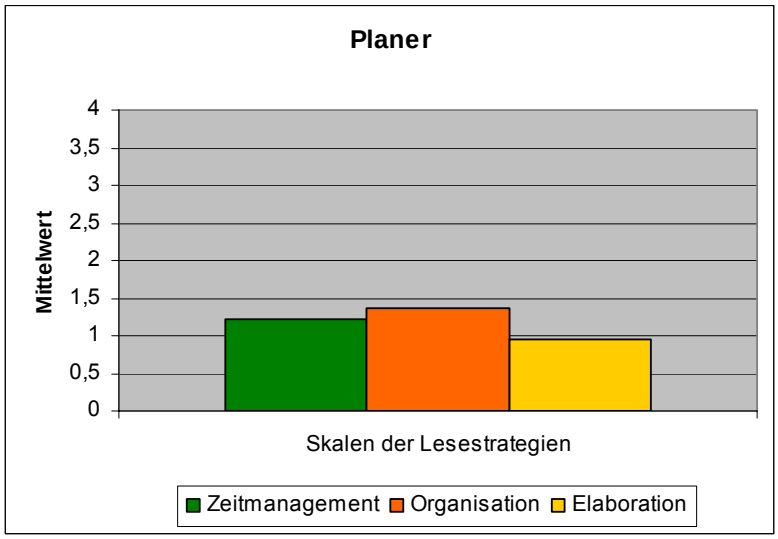


Abbildung 14: Skalenmittelwerte der "Planer"

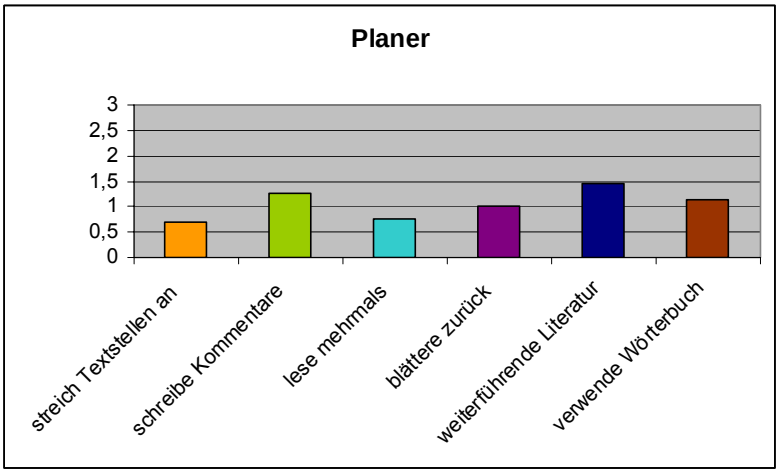


Abbildung 15: Mittelwerte der „Planer“ in der Skala Reflexionslesen

Lesetyp 4: Organisierte

Dieser Typ ist neben den „Planlosen“ einer der beiden kleineren. Ihm gehören 17,7% der Studenten an, was 59 Personen entspricht. 21,5% der Psychologiestudenten sind hier zu finden. 22,4% aller weiblichen Studenten und nur 7,5% der männlichen Studenten sind in diesem Typ zu finden. Demnach sind die „Organisierten“ stark weiblich dominiert.

Die „Organisierten“ haben sehr gute Werte in der Skala Organisation, wonach sie auch zu ihrem Namen gekommen sind. Die Skala Elaboration ist auch sehr gut ausgeprägt. In Bezug auf die Skala Zeitmanagement befinden sie

sich lediglich im Mittelfeld. Diese Gruppe wendet alle Reflexionsstrategien am häufigsten an.

Sie streichen sehr häufig Textstellen an, schreiben Kommentare und blättern zurück. (siehe Abbildungen 16 und 17, S. 63)

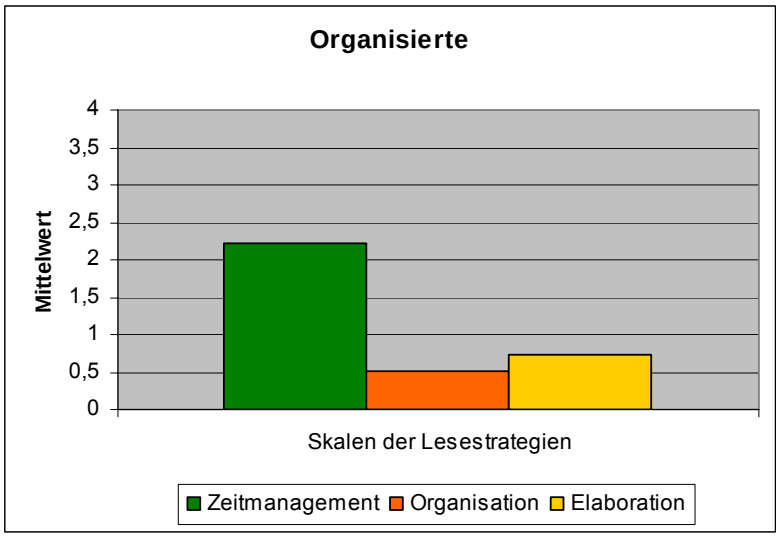


Abbildung 16: Skalenmittelwerte der "Organisierten"

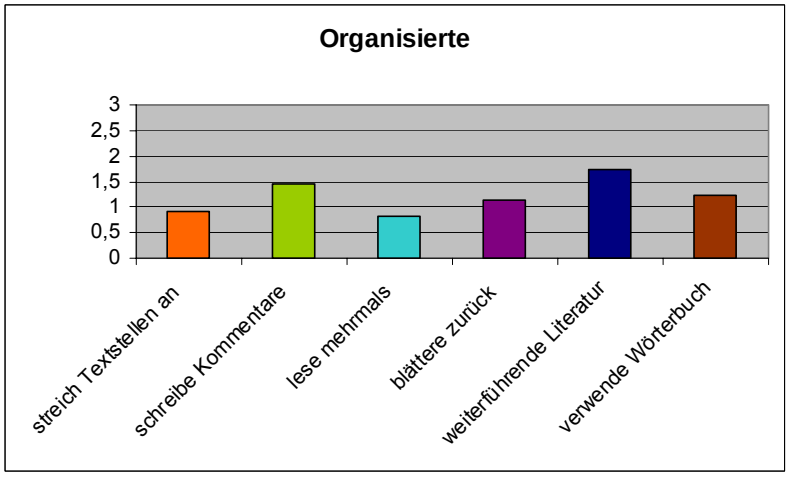


Abbildung 17: Mittelwerte der „Organisierten“ in der Skala Reflexionslesen

7.7. Fragestellung 3: Gibt es Unterschiede zwischen den Lesetypen?

Überprüft werden die folgenden Hypothesen:

1. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf ihre Hilflosigkeit im Studium.
2. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf ihr Interesse im Studium.

3. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf ihre Ziele, die sie in ihrem Studium haben.
4. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das allgemeine Lesen aufwenden.
5. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das Lesen von Fachliteratur in einer normalen Woche aufwenden.
6. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf die Zeit, die sie für das Lesen von Fachliteratur in einer Woche, in der sie sich für eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, aufwenden.
7. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf die Art von Fachliteratur, die gelesen wird.
8. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf den Ort, wo Fachliteratur gelesen wird.
9. Es gibt einen Unterschied zwischen den Lesetypen in Bezug auf die Motivation, warum Fachliteratur gelesen wird.

Bei dieser Fragestellung geht es vor allem darum, die im vorigen Schritt gefundenen Lesetypen genauer zu betrachten und noch mehr Informationen über sie herauszufinden.

7.7.1. Die Verfahren: H-Test nach Kruskal und Wallis, sowie U-Test nach Mann und Whitney

Es werden, wie schon bei Fragestellung 1, die vorliegenden Daten mit Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung geprüft. Alle vorliegenden Daten in Bezug auf diese Fragestellung sind als nicht normalverteilt einzuordnen ($p<0,001$). Somit werden ebenfalls in den weiteren Schritten nichtparametrische Verfahren verwendet.

Zuerst wird mit dem H-Test nach Kruskal und Wallis geprüft, ob grundsätzlich Unterschiede zwischen den vier Lesetypen existieren. Wenn Unterschiede gefunden werden, wird der U-Test nach Mann und Whitney verwendet um zu bestimmen, wo genau die Unterschiede vorliegen.

7.7.2. Ergebnisse

In Bezug auf die Hilflosigkeit zeigt sich, dass der zweite Lesetyp „Planlose“, sich in seinem Studium signifikant hilfloser fühlt ($p<0,05$) als der 1. Lesetyp „Unorganisierte“. Außerdem empfindet er sehr signifikant mehr Hilflosigkeit ($p<0,01$) als der Lesetyp 3 „Planer“. Es scheint aber keinen Unterschied zum vierten Lesetyp „Organisierte“ zu geben. Ebenso wenig ließen sich Unterschiede unter den anderen Lesetypen finden. (siehe Abbildung 18, S. 65)

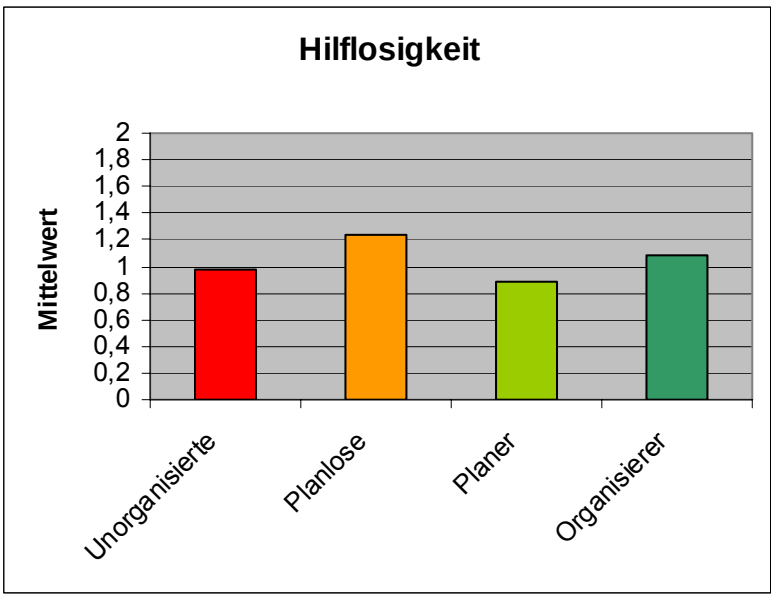


Abbildung 18: Mittelwerte der Skala Hilflosigkeit

Weiters stellte sich ein höchst signifikanter Unterschied der „Planlosen“ im Vergleich zu den anderen drei Typen heraus ($p<0,001$). Die „Planlosen“ scheinen weniger an ihrem Studium und den zugehörigen Inhalten interessiert zu sein als die restlichen Studenten. (siehe Abbildung 19, S. 66)

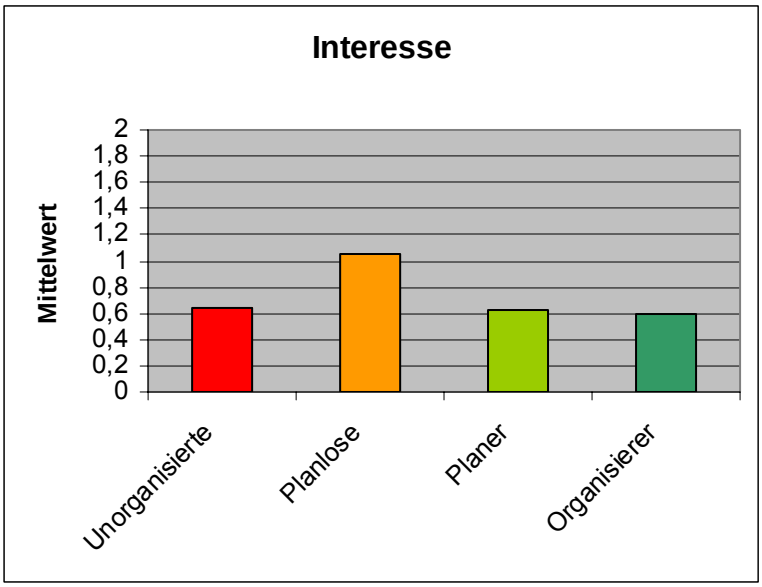


Abbildung 19: Mittelwerte der Skala Interesse

Studenten, die zu den „Planern“ zählen, haben sehr signifikant ($p<0,01$) höhere Ziele als „Unorganisierte“ und höchst signifikant ($p<0,001$) höhere Ziele als „Planlose“. Außerdem findet sich ein sehr signifikanter ($p<0,01$) Unterschied zwischen den „Organisierten“ und den „Planlosen“, wobei die „Organisierten“ höhere Ziele in Bezug auf Ihr Studium haben. (siehe Abbildung 20, S. 66)

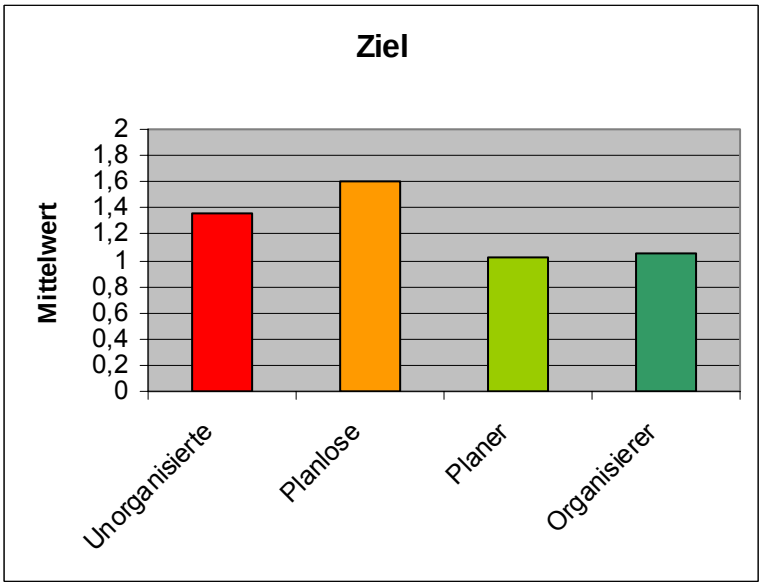


Abbildung 20: Mittelwerte der Variable Ziele

Beim Betrachten der Zeit, die mit dem Lesen von Fachliteratur und dem allgemeinen Lesen verbracht wird, zeigten sich keinerlei Unterschiede zwischen den vier Lesetypen.

Es finden sich Unterschiede hinsichtlich der Art von Fachliteratur, die die Lesetypen verwenden. Die „Unorganisierten“ lesen sehr signifikant (p=0,01) häufiger fachliche Publikationen im Internet als die Gruppe der „Planlosen“. Die „Organisierten“ verwenden signifikant (p<0,05) öfter Handbücher als die „Unorganisierten“, weiters verwenden sie signifikant (p<0,05) häufiger Fachzeitschriften und fachliche Publikationen im Internet und sehr signifikant (p<0,01) mehr Lehrbücher als die „Planlosen“. Auch die „Planer“ gebrauchen diese drei Arten von Fachliteratur signifikant (p<0,05) stärker als die „Planlosen“. Lediglich bei den „Planern“ und den „Organisierten“ ließen sich hinsichtlich der Art von Fachliteratur keine signifikanten Unterschiede feststellen. (siehe Abbildung 21, S. 67)

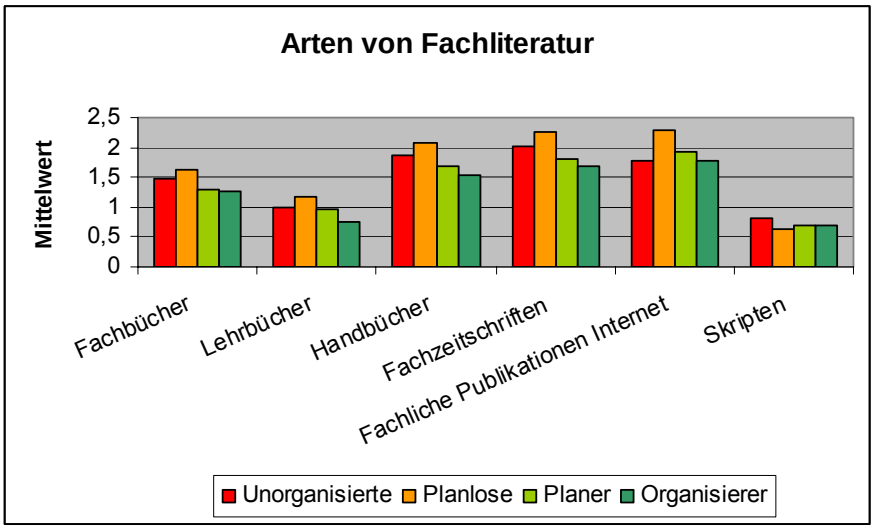


Abbildung 21: Mittelwerte Arten von Fachliteratur

Wenn man sich dem Ort, an dem die Studenten Fachliteratur lesen, zuwendet, findet man interessante Unterschiede. Personen aus der Gruppe der „Planer“ lesen signifikant (p<0,05)häufiger als „Planlose“ an ihrem Schreibtisch. Auch die „Organisierten“ beschäftigen sich signifikant (p<0,05) öfter an ihrem Schreibtisch oder auch im Bus mit Fachliteratur als die „Planlosen“. Hier zeigt sich auch zwischen den „Planern“ und den „Organisierten“ ein Unterschied. Letztere lesen sehr signifikant (p=0,01) öfter Fachliteratur im Bus als die „Planer“. (siehe Abbildung 22, S. 68)

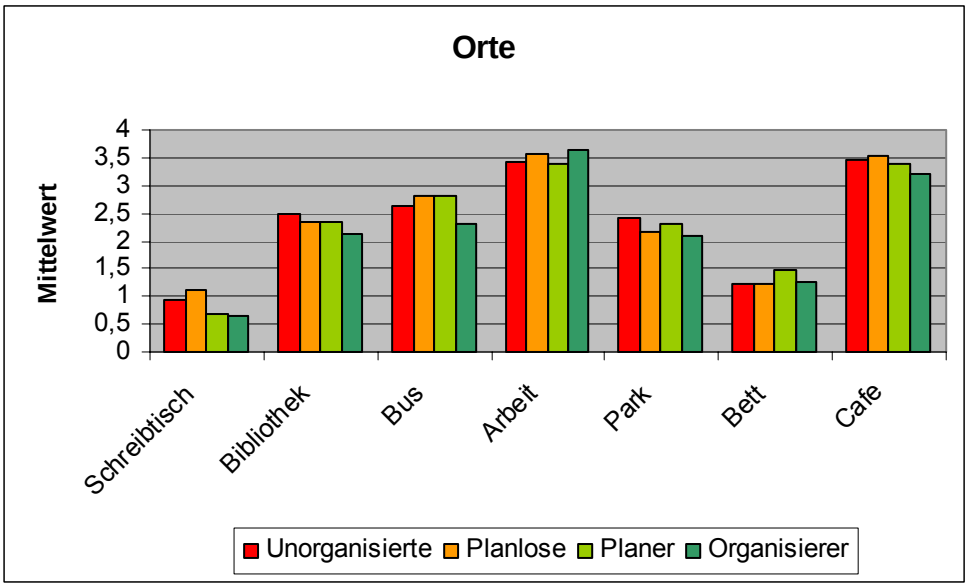


Abbildung 22: Mittelwerte Orte wo Fachliteratur gelesen wird

In Bezug auf die Gründe, warum Fachliteratur von den Studenten gelesen wird, ließen sich eine Reihe von Unterschieden feststellen.

Die „Unorganisierten“ lesen höchst signifikant ($p<0,001$) häufiger um ihr Fachwissen zu vertiefen und neues Fachwissen zu erlangen, sowie signifikant häufiger ($p<0,05$), um in Gesprächen besser mitreden zu können, als die „Planlosen“. Die „Planer“ beschäftigen sich höchst signifikant ($p<0,001$) häufiger mit Fachliteratur als die „Planlosen“, um ihr Fachwissen zu vertiefen, neues Fachwissen zu erlangen, in Gesprächen besser mitreden zu können und um Informationen über ein Fachbuch zu erhalten, welches neu erschienen ist. Auch die Gruppe der „Organisierten“ sieht höchst signifikant ($p<0,001$) mehr Motivation darin, sich mit Fachliteratur zu beschäftigen, um das eigene Fachwissen zu vertiefen und neues zu erlangen als die „Planlosen“. Weiters lesen sie signifikant ($p<0,05$) öfter Fachliteratur als die „Planlosen“, um in Gesprächen besser mitreden zu können und sich auf die nächste Einheit einer Lehrveranstaltung vorzubereiten.

Die „Planer“ und auch die „Organisierten“ erachten das Lesen von Fachliteratur, um sich auf die nächste Einheit einer Lehrveranstaltung vorzubereiten, als sehr signifikant ($p=0,01$) wichtiger als die „Unorganisierten“. Außerdem lesen „Planer“ höchst signifikant ($p<0,001$) häufiger Fachliteratur, um sich über ein neu erschienenes Fachbuch zu informieren als die „Unorganisierten“.

Zwischen den „Planern“ und den „Organisierten“ gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich ihrer Motivation für das Lesen von Fachliteratur. (siehe Abbildung 23, S. 69)

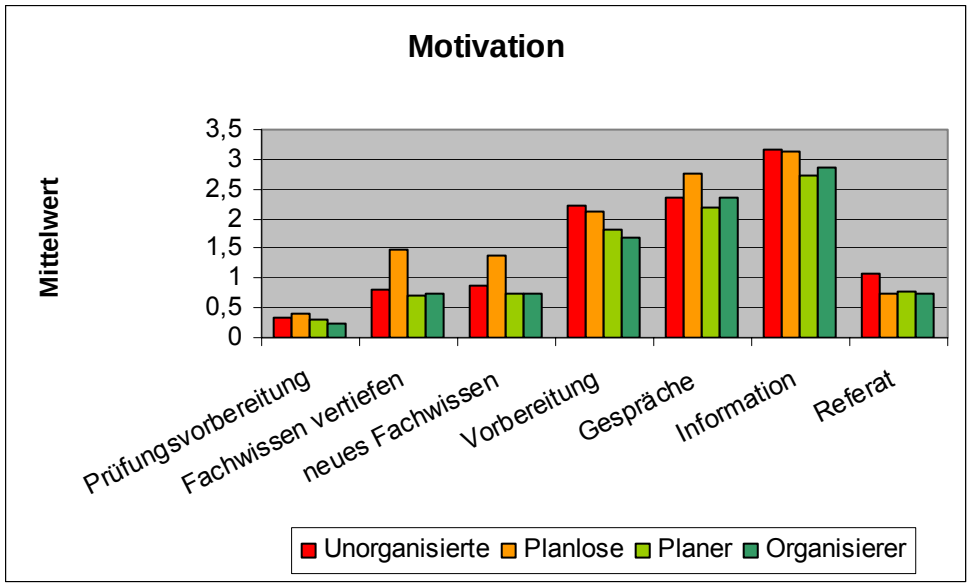


Abbildung 23: Mittelwerte Motivation für Lesen von Fachliteratur

7.8. Fragestellung 4: Gibt es Zusammenhänge?

Überprüft werden die folgenden Hypothesen:

1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Zeit, die allgemein für das Lesen (Romane, Magazine, Tageszeitungen, Fachliteratur nicht das Studium betreffend) aufgewendet wird.
2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und dem Einsatz reflexiver Lesestrategien.
3. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und dem Alter der Studenten.
4. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Berufstätigkeit der Studenten.

5. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Semesteranzahl der Studenten in ihrem Studium.

7.8.1. Das Verfahren: Rangkorrelation nach Spearman

Eine Korrelation beschreibt den Zusammenhang zweier Variablen. Bei der Berechnung eines bivariaten Zusammenhangs werden aus den zugrunde liegenden Stichproben Wertepaare gebildet. Die Rangkorrelation nach Spearman wird bei ordinalskalierten oder nicht normalverteilten intervallskalierten Variablen angewendet. Bei diesem Verfahren werden den einzelnen Werten Rangplätze zugeordnet und dann weiter in einer entsprechenden Formel verarbeitet. Die Stärke des Zusammenhangs wird als Korrelationskoeffizient bezeichnet und mit „r“ abgekürzt. Dieser Wert liegt immer zwischen -1 und +1. Ein Wert nahe bei 0 beschreibt einen schwachen Zusammenhang, während ein Wert nahe 1 einen starken bedeutet (Bühl & Zöfel, 2002, S. 317-321).

7.8.2. Ergebnisse

Nach Durchführung der Rangkorrelation nach Spearman mit einer zweiseitigen Berechnung, ergibt sich ein geringer positiver Zusammenhang ($r=0,297$) der Zeit, die Studenten durchschnittlich für das Lesen von Fachliteratur aufwenden und der Zeit, die sie mit dem allgemeinen Lesen von Romanen, Tageszeitungen, Magazinen sowie Fachliteratur, die nicht ihr Studium betrifft, verbringen. Obwohl sich nur ein geringer Zusammenhang zeigt, ist dieser mit $p<0,001$ höchst signifikant.

Auch bei der zweiten Fragestellung ergibt sich ein geringer, jedoch negativer Zusammenhang, der höchst signifikant ist. ($r= -0,231$; $p<0,001$) Dies bedeutet: je mehr Zeit durchschnittlich für das Lesen von Fachliteratur aufgewendet wird, desto häufiger werden reflexive Lesestrategien eingesetzt.

Zwischen dem Alter, der Berufstätigkeit sowie der Semesteranzahl der befragten Studenten konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit dem durchschnittlichen Lesen von Fachliteratur für das Studium gefunden werden.

7.9. Fragestellung 5: Gibt es Geschlechtsunterschiede?

Überprüft werden die folgenden Hypothesen:

1. Es gibt einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie in einer normalen Woche mit dem Lesen von Fachliteratur verbringen.
2. Es gibt einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie in einer Woche, in der sie sich auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, mit dem Lesen von Fachliteratur verbringen.
3. Es gibt einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studenten in Bezug auf die Zeit, die sie allgemein mit Lesen verbringen.
4. Es gibt einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studenten in Bezug auf die Art, was sie lesen.

7.9.1. Das Verfahren: U-Test nach Mann und Whitney

Die Daten werden mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung geprüft. Sie sind demnach mit einem $p<0,001$ als nicht normalverteilt anzusehen. Deshalb wird in weiterer Folge das nichtparametrische Verfahren von Mann und Whitney angewendet, um Geschlechtsunterschiede feststellen zu können.

7.9.2. Ergebnisse

Betreffend der Zeit, die mit dem Lesen von Fachliteratur sowie dem allgemeinen Lesen verbracht wird, können keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden. Es lassen sich jedoch zwei höchst signifikante Unterschiede ($p<0,001$) beim Lesen von Romanen und Lesen von Fachzeitschriften und Journalen, sowie zwei sehr signifikante Unterschiede ($p<0,01$) beim Lesen von Magazinen und Zeitschriften und Lesen von Fachliteratur, die nicht das Studiengebiet betrifft, finden. Dem zufolge lesen weibliche Studentinnen mehr Romane als ihre männlichen Kollegen. Diese lesen dafür mehr allgemeine Fachliteratur, mehr Magazine und Journale sowie auch mehr Fachzeitschriften. (siehe Abbildung 24, S. 72)

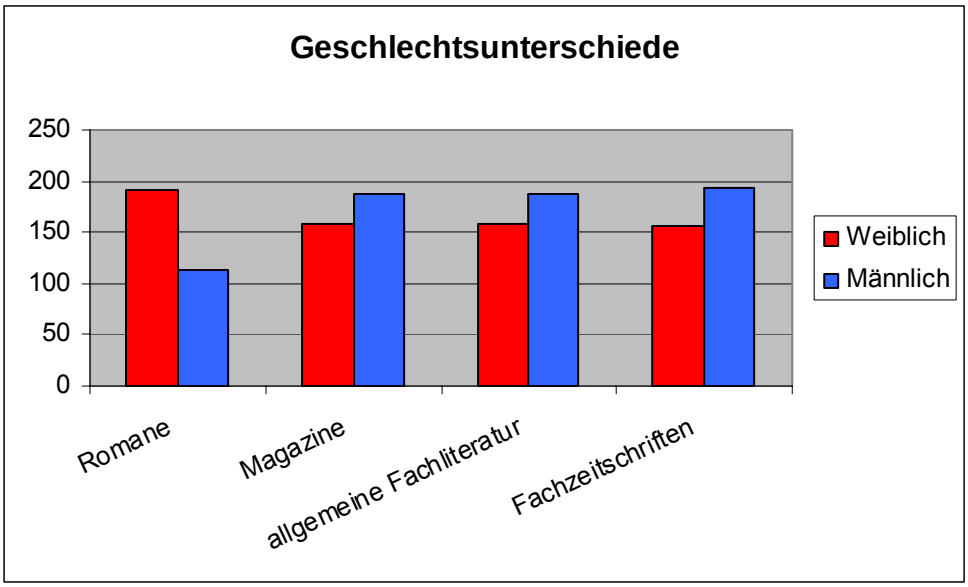


Abbildung 24: Geschlechtsunterschiede beim Lesen

8. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, das Leseverhalten von Studenten zu untersuchen und eine Lesetypologie unter Studierenden der Studienrichtungen Psychologie, Humanmedizin, Betriebswirtschaftslehre und Sportwissenschaften zu finden. Als Grundlage für die Bildung der Lesetypen diente die eigene subjektive Einschätzung des Leseverhaltens im Rahmen eines Online-Fragebogens. In der Untersuchung konnten vier Lesetypen gefunden werden: die „Unorganisierten“ (26,9%), die „Planlosen“ (17,1%), die „Planer“ (38,3%) und die „Organisierten“ (17,7%).

Auffällig ist, dass die Gruppe der „Unorganisierten“ stark männlich dominiert ist und auch vermehrt Studenten der Humanmedizin und der Sportwissenschaften innerhalb dieses Typs zu finden sind. Es werden weniger reflexive Lesestrategien angewendet als bei anderen Typen. Diese Gruppe schreibt selten Kommentare in ein Buch oder streicht Textstellen an, weshalb man sie auch als „Buchschoner“ bezeichnen könnte. Dies könnte eventuell damit zusammenhängen, dass viele Medizinstudenten zur Gruppe der unorganisierten Leser gehören und gerade in diesem Studium die Fachliteratur eher kostenintensiv ist, wobei aber keine signifikanten Unterschiede bei der Häufigkeit der Nutzung von Fachbüchern und Lehrbüchern der „Unorganisierten“ mit den restlichen drei Lesetypen gefunden werden konnten. Lediglich Handbücher werden von den „Organisierten“ signifikant häufiger benutzt als von den „Unorganisierten“.

Die „Planer“ stellen die größte Gruppe dar. Hier sind das Geschlechterverhältnis wie auch die Anteile der Studienrichtungen sehr ausgewogen. Es werden neben den „Organisierten“ am meisten reflexive Lesestrategien angewendet.

Die Gruppe der „Planlosen“ scheint die Gruppe unter den Studenten zu sein, die es in ihrem Studium am schwersten haben. Sie fühlen sich hilfloser als die meisten anderen, sind weniger interessiert als alle anderen und haben nur wenig Anspruch an sich selbst in Bezug auf ihr Studium. Sie sehen auch weniger Motivation darin, Fachliteratur zu lesen um neues Fachwissen zu erlangen, ihr Fachwissen zu vertiefen oder in Gesprächen besser informiert zu

sein als ihre Kollegen. Es ist dies auch die Gruppe, die reflexive Lesestrategien insgesamt gesehen, am wenigsten einsetzt.

Es zeigte sich, dass die befragten Studenten neben der Prüfungsvorbereitung am häufigsten Fachliteratur lesen, um ihr bestehendes Wissen zu vertiefen oder auch neues Fachwissen zu erlangen. Dieses Ergebnis ist dem von Franzmann in der Studie „Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend“, wonach Bücher vermehrt zur Weiterbildung gelesen werden, ähnlich (2001, S. 14). Studenten der Humanmedizin lesen weniger um sich für ein Referat oder eine Hausarbeit vorzubereiten, als viel mehr um ihr Fachwissen zu vertiefen, sie lesen auch vermehrt Lehr- und Handbücher.

In der Literatur finden sich teilweise sehr gegensätzliche Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit dem Lesen. So kommt Tulius (2001, S. 69) in ihrer Lesertypologie zu dem Schluss, dass Frauen zu den Vielllesern zu zählen sind, während aber Rager et al. (2004, S. 8) herausfanden, dass weibliche Jugendliche eher zu den Zeitungsmuffeln gehören. In der vorliegenden Untersuchung zeigten sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit der Zeit, die für das allgemeine Lesen sowie für das Lesen von Fachliteratur in einer normalen Woche und einer Prüfungswoche aufgewendet wird. Es stellte sich aber auch in dieser Studie heraus, dass weibliche Studentinnen öfter zu einem Roman greifen als ihre männlichen Studienkollegen dies tun. Ein ähnliches Ergebnis fand sich auch in einer Studie des Institutes für Demoskopie in Allensbach, wo herauskam, dass Frauen lieber Romane lesen als Männer, die sich ihrerseits mehr für elektronische Medien interessieren (1967-88, zitiert nach Burbaum et al., 2004, S. 60).

Schmidtchen (1976) zeigte, dass Personen, die für ihren Beruf häufig Fachliteratur lesen, auch allgemein mehr lesen als Personen, die in ihrem Beruf wenig oder keine Fachliteratur benutzen. Dies scheint, wenn auch nur gering, ebenso auf Studenten zuzutreffen. Denn in der vorliegenden Arbeit fand sich ein geringer Zusammenhang der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur für das Studium verbracht wird und der Zeit, die allgemein für das Lesen aufgewendet wird (1976, zitiert nach Burbaum et al., 2004, S. 60).

In einer vorhergehenden Studie fand man heraus, dass vermehrtes Fachbuchlesen mit einem stärker ausgeprägtem Reflexionslesen bzw. dem

vermehrten Einsatz von reflexiven Lesestrategien zusammenhängt (Burbaum et al., 2004, S. 61f, S. 65). In dieser Arbeit zeigten sich ebenfalls geringe Zusammenhänge zwischen der Zeit, die in einer normalen sowie einer Prüfungswoche mit dem Lesen von Fachliteratur verbracht wird und dem Einsatz reflexiver Lesestrategien. Je mehr Zeit eine Person durchschnittlich für das Lesen von Fachliteratur aufwendet, umso mehr reflexive Lesestrategien setzt sie beim Lesen auch ein. Dieses Ergebnis spiegelt sich ebenfalls in den vier gefundenen Lesetypen wieder. Die „Planer“ und die „Organisierten“ wenden häufiger reflexive Lesestrategien an als die beiden anderen Typen. Wenn man die einzelnen Studienrichtungen betrachtet, zeigt sich, dass Psychologiestudenten vermehrt reflexive Lesestrategien anwenden.

Abschließend folgen nun noch einige Bemerkungen zu der vorliegenden Untersuchung sowie weiters ein Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen.

Trotz einer umfangreichen Literaturrecherche konnten keine veröffentlichten Studien gefunden werden, die sich explizit mit dem Leseverhalten oder einer Lesetypologie von Studenten unterschiedlicher Studienrichtungen befassen. Hier würde es sich mit Sicherheit lohnen, diesen Bereich mit weiteren Untersuchungen genauer anzusehen.

Dass die Untersuchung mittels eines Online Fragebogens durchgeführt wurde, erwies sich als äußerst effizient. Es konnten weitaus mehr Personen befragt werden, als ursprünglich geplant war. Der Link zu dem Fragebogen wurde mittels so genanntem „Schneeballsystem“ per Email sehr schnell verbreitet und es kamen sogar Rückmeldungen aus Deutschland, die jedoch nicht in die Untersuchung mit einbezogen wurden. Insgesamt kamen 461 Rückmeldungen zustande. Als Nachteil des Online-Fragebogens ist zu nennen, dass man als Testleiter keinen Einfluss auf das Setting nehmen kann. Es wäre zu empfehlen bei einer zukünftigen Online-Befragung am Ende ein Item anzuhängen, wo den Teilnehmer die Möglichkeit Anmerkungen und Kritik an der Studie anzuführen, gegeben wird.

Im Nachhinein stellte sich heraus, dass die Frage bezüglich des „Lesens von Fachliteratur während einer Woche in der man sich auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereitet“ nicht eindeutig formuliert ist, da es individuell verschieden ist, wie lange sich jemand auf eine Prüfung oder

ähnliches vorbereitet. Dies wäre auch ein Punkt, den man in weiteren Untersuchungen beachten sollte.

In zukünftigen Untersuchungen wäre interessant herauszufinden, ob sich die Lesetypen auch bestimmten Lerntypen zuordnen lassen. Außerdem wäre zu empfehlen, eine größere Stichprobe mit mehr unterschiedlichen Studienrichtungen heranzuziehen. In der vorliegenden Studie gab es Hinweise auf ein teilweise sehr „buchschonendes“ Leseverhalten. Ob dies wirklich zutrifft wäre mit einer Frage bezüglich des Geldes, dass Studenten in Fachliteratur investieren oder einer Frage, woher sie die Fachliteratur beziehen, zu untersuchen. In der vorliegenden Untersuchung jedenfalls hat sich gezeigt, dass Medizinstudenten vermehrt Lehr- und Handbücher lesen, die im Allgemeinen eher teuer sind. Da diese Studenten gehäuft im Typ der „Unorganisierten“ anzutreffen sind, welcher sich durch ein sog. „buchschonendes“ Verhalten auszeichnet, wäre es sicher interessant sich genauer mit dem Thema zu befassen. In der Literatur findet man auch Hinweise, dass die Lesesozialisation einen Einfluss auf das Reflexionslesen hat. Dies wäre weiters eine interessante Hypothese, die man in Bezug auf das Leseverhalten von Studenten untersuchen könnte (Burbaum et al., 2004, S. 62). Weiters bietet es sich im Zusammenhang mit dem Reflexionslesen an zu untersuchen, ob Personen, die reflexive Lesestrategien beim Lesen von Fachliteratur anwenden, dies auch beim allgemeinen Lesen tun.

9. Zusammenfassung

Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung ging der Frage nach, wie Studierende mit Fachliteratur umgehen. Das Ziel war es unterschiedliche Lesetypen in Bezug auf das Lesen von Fachliteratur unter den Studenten zu finden.

Dazu wurde ein Online-Fragebogen, mit Hilfe dessen 334 Studenten der Studienrichtungen Psychologie, Humanmedizin, Betriebswirtschaftslehre und Sportwissenschaften befragt wurden, eingesetzt.

Die wichtigsten Ergebnisse daraus können wie folgt zusammengefasst werden:

- Medizinstudenten wenden sowohl in einer normalen Woche als auch in einer Prüfungswoche mehr Zeit für das Lesen von Fachliteratur auf, als alle anderen Studienrichtungen. Außerdem wenden sie auch mehr Zeit als alle anderen Studenten für das allgemeine Lesen auf. Medizinstudenten lesen weniger um sich für ein Referat oder ähnliches vorzubereiten, dafür lesen sie vermehrt um ihr Fachwissen zu vertiefen. Sie lesen vermehrt Lehr- und Handbücher im Gegensatz zu den anderen Studienrichtungen.

  Psychologiestudenten wenden häufiger reflexive Lesestrategien an, als dies BWL und Sportstudenten tun. Außerdem lesen Psychologiestudenten, sowie auch BWL-Studenten häufiger Skripten als Studenten der Humanmedizin. Sportstudenten hingegen lesen häufiger Fachzeitschriften und fachliche Publikationen im Internet als Medizinstudenten.
- Das Alter, die Berufstätigkeit und die Semesteranzahl haben keinerlei Einfluss auf die Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur verbracht wird.
- Es konnten vier Lesetypen gefunden werden. Die „Unorganisierten“, die „Planlosen“, die „Planer“ sowie die „Organisierten“.

  Wobei den „Unorganisierten“ ein großer Teil der männlichen Studenten angehört. Außerdem sind Studenten der Humanmedizin und der Sportwissenschaften vermehrt in dieser Gruppe zu finden.

Unter den „Planlosen“ finden sich viele Studenten der Betriebswirtschaftslehre. Den „Planern“ gehören die meisten Studenten an und hier ist das Geschlechtsverhältnis sehr ausgeglichen.

Die meisten Personen aus der Gruppe der „Organisierten“ sind Studenten der Psychologie, außerdem sind vermehrt Frauen in dieser Gruppe zu finden.

- Die „Planlosen“ sind hilfloser als die „Unorganisierten“ und die „Planer“, sie scheinen aber nicht hilfloser als die „Organisierten“ zu sein. Außerdem zeigen die „Planlosen“ weniger Interesse an den Inhalten ihres Studiums als die restlichen drei Typen.
- Die „Planer“ haben höhere Ziele als die „Unorganisierten“ und die „Planlosen“, jedoch weniger hohe Ziele als die „Organisierten“, die somit die Gruppe mit den höchsten Zielen in ihrem Studium darstellt.
- Es zeigte sich, dass es einen geringen positiven Zusammenhang der Zeit, die durchschnittlich für das Lesen von Fachliteratur aufgewendet wird und der Zeit, die mit dem Lesen im Allgemeinen verbracht wird, gibt.
- Außerdem ergab sich ein geringer negativer Zusammenhang der Zeit, die durchschnittlich mit dem Lesen von Fachliteratur verbracht wird und dem Einsatz von reflexiven Lesestrategien wie Anstreichen von Textstellen etc.
- In Bezug auf das Geschlecht ließ sich feststellen, dass weibliche Studentinnen mehr Romane lesen, aber weniger Fachzeitschriften, allgemeine Fachliteratur, die nicht das Studium betrifft und sonstige Magazine und Zeitschriften.

Literaturverzeichnis

Bonfadelli, H. (1999). Leser und Leseverhalten heute - Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 86-144). München: K.G. Saur.

Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschafter* (3rd). Berlin: Springer-Verlag.

Brockhaus GmbH. (2006). *Der Brockhaus - In einem Band* (12th). Mannheim: Paulick, Siegrun
Philipp, Almut.

Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8th). München: Pearson Studium.

Burbaum, C., Charlton, M. & Schweizer, K. (2004). Wie und warum liest man Romane? Ergebnisse einer Telefonbefragung zur literarischen Lesekompetenz und zu den Lesestrategien von Erwachsenen. *Zeitschrift für Medienpsychologie, 16*(2), 57-67.

Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). München: K.G. Saur.

Creß, U. & Friedrich, H. F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*(4), 194-205.

Dehn, M., Payrhuber, F. J., Schulz, G. & Spinner, K. H. (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 568-585). München: K.G. Saur.

Drosdowski, G. (1988). *Duden. Stilwörterbuch der deutschen Sprache* (7th). Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Eggert, H. & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.

Falschlehner, G. (1997). *Vom Abenteuer des Lesens*. Salzburg: Residenz Verlag.

Fartacek, H., Sampl, J. & Sampl, V. (2006). Lesekompetenz ist Schlüsselkompetenz - der Weg dorthin oft mühsam. In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 1-5). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

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

Fröhlich, W. D. (2000). *Wörterbuch Psychologie* (23rd). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz". In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-21). Weinheim: Juventa-Verlag.

Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.

Grüsser, O. J. (1995). Neurobiologie und Kulturgeschichte des Lesens und Schreibens. In B. Franzmann, W. D. Fröhlich & H. Hoffmann (Hrsg.), *Auf den Schultern von Gutenberg: medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft* (S. 5-33). Berlin: Quintessenz.

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.

Haider, G. & Reiter, C. (2001). *PISA 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Haider, G. & Reiter, C. (2004a). *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick*. Graz: Leykam.

Haider, G. & Reiter, C. (2004b). *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam.

Heckhausen, H. (1974). Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (9th ed., Bd. 4). Stuttgart: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission.

Hofer, H. G. (2006). Testdaten, Lesetests. In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 75-90). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

Hurrelmann, B. (1993). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, B. (1999). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. In N. Groeben (Hrsg.), *Kölner Psychologische Studien - Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie* (Bd. IV, S. 105-115). Köln.

Hurrelmann, B. (2002). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 123-149). Weinheim: Juventa-Verlag.

Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Köcher, R. (1993). Lesekarrieren - Kontinuität und Brüche. In H. Bonfadelli (Hrsg.), *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Laimer, G. (2006). Lesen im Lebenslauf. Eine lesebiografische Collage. In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 223-242). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

Landesschulrat für Salzburg. (2008). *Lesekompetenz (Reading Literacy)* Verfügbar unter: http://www.landesschulrat.salzburg.at//service/apsdaten/pisa_lesekompetenz.pdf [19.05. 2008].

Maresch, M. (2006). Begaben zum Lesen. Begaben durch Lesen. Schlüssel zur Lesemotivation und zum Leseverständnis. In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 37-58). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

Pette, C. (2001). *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Weinheim: Juventa.

Pette, C. & Charlton, M. (2002). Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 195-213). Weinheim: Juventa-Verlag.

Rager, G., Graf-Szczuka, K., Bodin, M. & Thiele, M. (2004). Wer liest Zeitung? Einflussfaktoren auf die Zeitungsnutzung Jugendlicher. *Zeitschrift für Medienpsychologie, 16*(1), 2-16.

Rager, G., Rinsdorf, L. & Werner, P. (2002). Empirisches Beispiel: Wenn Jugendliche Zeitung lesen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 174-185). Weinheim: Juventa-Verlag.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa-Verlag.

Rost (Hrsg.), D. H. (2001). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2nd). Weinheim: BeltzPVU.

Sampl, V. (2006). Sachtexte lesen. In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 159-176). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

Schön, E. (1999). Geschichte des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & S. Erich (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 1-73). München: K.G. Saur.

Schreiner, C. (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Seitlinger, E. (2006). Kompetente LeserInnen braucht das Land! In H. Fartacek, J. Sampl & V. Sampl (Hrsg.), *Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion* (S. 9-35). Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg.

Stiftung Lesen (Hrsg.). (1993). *Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland.* Mainz: Stiftung Lesen.

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

Stiftung Lesen (Hrsg.). (2008). *Lesen in Deutschland 2008*. Mainz: Stiftung Lesen.

Strohmeyer, H. (2008). *Lesen fördern!* Verfügbar unter: http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/lesen_foerdern.pdf [19.05. 2008].

Tirre, W. C. & Dixit, S. (1995). Reading interests: Their dimensionality and correlation with personality and cognitive factors. *Personality and individual differences, 18*(6), 731-738.

Tullius, C. (2001). Typologien der Leser und Mediennutzer. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen.* Mainz und Hamburg: Spiegel Verlag und Stiftung Lesen.

United Nations Development Programme. (2007). *Human Development Report 2007/2008. Fighting climate change: Human solidarity in a divided world*. New York: Palgrave Macmillan.

Volkshochschule Stadtbibliothek Linz. (2008). *Wieviele Analphabeten gibt es in Österreich?*Verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.at/index.php?id=161 [14.05. 2008].

Wild, K. P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15*(4), 185-200.

Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6th). Berlin: Springer.

Anhang

Erhebungsinstrument

Erstellt von **Stephanie Rapp** | Web: **http://umfrage.oeh-wu.at/fragebogen/Studie_Rapp**

Das Leseverhalten von Psychologiestudenten/innen im Vergleich mit anderen Studienrichtungen

---

Im Rahmen meiner Diplomarbeit, die ich an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, am Arbeitsbereich Bildungspsychologie schreibe, führe ich eine Untersuchung über das Lesen von Fachliteratur durch.
Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.
Alle Teilnehmer dieser Studie bekommen einen Reisegutschein der Firma Splashline in der Höhe von 35,- Euro. Falls Sie nach Abschluss der Studie Informationen darüber erhalten möchten und um Ihnen den Reisegutschein zukommen lassen zu können, bitte ich Sie, mir Ihre Email-Adresse bekannt zu geben.

demographische Daten

Frage 1
Alter *)
Bei der Antwort sind nur Ziffern (0-9) zulässig

Frage 2
Geschlecht *)
weiblich männlich
Bitte nur ein Item auswählen

Frage 3
Sind Sie berufstätig? *)
nein ja, Beschäftigunsausmaß pro Woche: _____
Es können mehrere Items ausgewählt werden

Frage 4

Welche Muttersprache sprechen Sie? *)

Frage 5

Email Adresse

Bei der Antwort muss es sich um eine E-Mail handeln (zb: john@doe.com)

Frage 6

Studienfach
(bei Zweitstudium jenes auf welches Sie sich im folgenden beziehen werden) *)

- Psychologie
- Betriebswirtschaftslehre
- Humanmedizin
- Sportwissenschaften
- sonstiges: _____

Bitte nur ein Item auswählen

Frage 7

Universität *)

- Universität Wien
- Universität Graz
- Medizinische Universität Wien
- andere: _____

Es können mehrere Items ausgewählt werden

Frage 8

Anzahl der Semester *)

Bei der Antwort sind nur Ziffern (0-9) zulässig

Fachliteratur allgemein

Frage 9					
Geben Sie hier bitte an, welche Arten von Fachliteratur Sie in Ihrem Studium hauptsächlich lesen und in welchem Umfang Sie das tun:					
	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Fachbücher *)	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrbücher *)	☐	☐	☐	☐	☐
Handbücher, Nachschlagewerke *)	☐	☐	☐	☐	☐
Fachzeitschriften, Journale *)	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Publikationen im Internet *)	☐	☐	☐	☐	☐
Skripten *)	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 10					
Geben Sie hier bitte an, wo und in welchem Umfang Sie an diesem Ort Fachliteratur lesen:					
	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
am Schreibtisch *)	☐	☐	☐	☐	☐
in der Bibliothek *)	☐	☐	☐	☐	☐
im Bus/in der Straßenbahn *)	☐	☐	☐	☐	☐
in der Arbeit *)	☐	☐	☐	☐	☐
im Park/im Garten *)	☐	☐	☐	☐	☐
am Sofa/im Bett *)	☐	☐	☐	☐	☐
im Kaffeehaus *)	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 11
Wie viel Zeit wenden Sie in einer durchschnittlichen Woche, in der Sie sich nicht für eine Prüfung oder auf ein Referat vorbereiten, für das Lesen von Fachliteratur auf? Geben Sie die Zeit in Stunden ODER Minuten an, schreiben Sie aber dazu WAS gemeint ist. *)

Frage 12
Wie viel Zeit wenden Sie in der Woche vor einer Prüfung oder einem Referat für das Lesen von Fachliteratur auf? Geben Sie die Zeit in Stunden ODER Minuten an, schreiben Sie aber dazu WAS gemeint ist. *)

Lesen allgemein

Frage 13
Wie viel Zeit verbringen Sie insgesamt gesehen in einer durchschnittlichen Woche, in der Sie sich nicht auf eine Prüfung oder ein Referat vorbereiten, mit Lesen? (jegliche Art von Lesen ist hier gemeint) Geben Sie die Zeit in Stunden ODER Minuten an, schreiben Sie aber dazu WAS gemeint ist. *)

Frage 14	
Sie haben bei dieser Frage 100 Prozentpunkte zur Verfügung. Bei der vorigen Frage haben Sie angegeben, wieviel Zeit Sie in einer durchschnittlichen Woche für das Lesen insgesamt aufwenden. Beziehen Sie sich nun bitte auf Ihre Angabe. Vergeben Sie die Punkte an die verschiedenen Antwortalternativen gemäß Ihren Lesegewohnheiten. Sie können die ganzen 100 Punkte an eine Alternative vergeben und dafür den restlichen Alternativen 0 Punkte oder sie teilen die Punkte beliebig auf. Es müssen jedoch alle Punkte vergeben werden.	
Tageszeitungen	_____
Romane	_____
Fachliteratur (nicht Ihr Studiengebiet betreffend)	_____
Fachliteratur (Ihr Studiengebiet betreffend)	_____
Sonstige Zeitschriften/Magazine	_____
Sie haben 100 Punkte zur Verfügung, die Sie auf die Antworten setzen können. Setzen Sie höchstens 100 Punkte und mindestens 0 Punkte	

Welche Gründe sind für Sie ausschlaggebend Fachliteratur zu lesen?

Wählen Sie bei den folgenden Fragen immer jene Antwortmöglichkeit, die Ihrer Meinung nach, am ehesten auf Sie zutrifft.

Frage 15					
	trifft absolut zu	**trifft eher zu**	**trifft ein wenig zu**	**trifft selten zu**	**trifft gar nicht zu**
um mich auf eine Prüfung vorzubereiten *)					
um mein Fachwissen zu vertiefen *)					
um neues Fachwissen zu erlangen *)					
um mich auf die nächste Einheit einer Lehrveranstaltung vorzubereiten *)					
um in Gesprächen besser mitreden zu können *)					
um mich über ein Fachbuch zu informieren, welches neu erschienen ist *)					
um mich auf ein Referat/Hausarbeit oder etwas ähnliches vorzubereiten *)					

Wenn Sie nun daran denken, dass Sie Fachliteratur lesen, wie häufig kommen die folgenden Tätigkeiten dann vor?

Wählen Sie bei den folgenden Fragen immer jene Antwortmöglichkeit, die Ihrer Meinung nach, am ehesten auf Sie zutrifft.

Frage 16					
	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie
Ich streiche beim Lesen bestimmte Textstellen an *)					
Ich schreibe Kommentare in das Buch oder auf ein gesondertes Blatt *)					
Ich lese bestimmte Textstellen mehrmals *)					
Ich blättere beim Lesen zurück, um mir eine bestimmte Stelle nochmals zu verdeutlichen *)					
Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind *)					
Ich schlage in einem Wörterbuch nach, wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe *)					
Ich unterhalte mich anschließend mit Studienkollegen und/oder Professoren darüber *)					

Studium

Frage 17					
Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?					
	trifft absolut zu	trifft eher zu	trifft ein wenig zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studium zufrieden *)					
Wenn ich bestimmte Arbeiten erledige, so setze ich mir einen zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran *)					
Beim Lernen halte ich mich an einen Zeit- und Arbeitsplan *)					
Ich schreibe mir kurze Zusammenfassungen des zu lernenden Stoffes auf *)					
Um den Lernstoff zu strukturieren, mache ich mir Übersichten, Tabellen und/oder Skizzen *)					
Um Ordnung in meine Gedanken zu bekommen, mache ich mir Stichworte *)					

Neue Begriffe, Definitionen usw lerne ich, indem ich mir entsprechende Beispiele und Situationen vorstelle *)					
Den Stoff, den ich lerne, versuche ich mit eigenen Worten auszudrücken *)					
Während des Lernens versuche ich, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten, Ideen und Themen herzustellen *)					
Ich versuche Beziehungen zu finden, zwischen dem, was ich gerade lerne und dem was ich bereits weiß *)					
Über Inhalte und Themen, die mein Studiengebiet betreffen, nachzudenken und zu reden macht mir Spaß *)					
Ich finde die Inhalte meines Studiums wichtig *)					

Frage 18

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	trifft absolut zu	**trifft eher zu**	**trifft ein wenig zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft gar nicht zu**
Ich habe das Gefühl, dass mir bei meinem Studium der Überblick fehlt *)					
Auch wenn ich viel lerne, werde ich in meinem Studiengebiet nie wirklich gut sein *)					
Ich fühle mich in meinem Studium oft überfordert *)					
Trotz meiner Bemühungen komme ich bei einigen Inhalten oft nicht mit und empfinde ein Gefühl der Ohnmacht *)					
Eigentlich sind mir die Inhalte meines Studiums nicht wichtig *)					
Wenn ich mit dem Lernen beginnen sollte, dann schiebe ich es hinaus *)					
Die Beschäftigung mit Inhalten meines Studiums gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten *)					

Frage 19

Welches Ziel haben Sie, wenn Sie eine Prüfung im Rahmen Ihres Studiums absolvieren? *)

- Ich möchte eine sehr gute Leistung erzielen
- Ich möchte eine gute Leistung erzielen
- Ich möchte eine durchschnittliche Leistung erzielen
- Es reicht mir, positiv abzuschließen

Bitte nur ein Item auswählen

Frage 20

Wie sind Ihre durchschnittlichen Noten im Studium? *)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Bitte nur ein Item auswählen

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lebenslauf

Stephanie Rapp
Alte Poststraße 134/19
8020 Graz
Email: a0102111@unet.univie.ac.at

Persönliche Daten:

Geburtsdatum:	29. 07. 1981
Geburtsort:	Vöcklabruck, Oberösterreich
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Schulbildung:

1988-1992	Volksschule Schörfling
1992-1996	Bundesgymnasium Vöcklabruck
1996-2001	Bundeshandelsakademie Vöcklabruck
06/2001	Matura

Studium:

2001-2004	1. Abschnitt im Studium der Psychologie, Universität Wien Wahlfach: Kriminologie und Strafrecht
seit 2004	2. Abschnitt im Studium der Psychologie, Universität Wien Wahlfach: Bildungspsychologie

Studiumsbezogene Weiterbildung und Berufserfahrung:

10/2008-11/2008	Ausbildung zur Trainerin in der Erwachsenenbildung, Group Austria, Wien
09/2005-04/2006	Praktikum in der Telefonberatung von Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen, Rat auf Draht, Wien
seit 10/2007	Trainerin/Referentin in der Jugendbildung, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Graz
seit 01/2008	Trainerin in der Erwachsenenbildung, Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum, Graz

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.

Stephanie Rapp