

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Gudrun Marci-Boehncke

**UNTER DER LUPE: DAS BUCH
UND SEINE FANS IM
MEDIENDSCHUNDEL**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 18. S. 31-46.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Gudrun Marci-Boehncke

UNTER DER LUPE: DAS BUCH UND SEINE FANS IM MEDIENDSCHUNDEL

1. Allgemeine Vorbemerkungen

Die großen Studien zur Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen veröffentlichten alljährlich auf einer aktuellen Datenbasis Informationen darüber, wie sich Nutzungsart und -dauer sowie die mediale Ausstattung insbesondere bei den so genannten „neuen Medien“ bei Kindern und Jugendlichen verändern. Es handelt sich meist um rein deskriptive Darstellungen, die jedoch keine unmittelbaren pädagogischen Konsequenzen aufzeigen. Wichtigste jährlich durchgeführte Studie in Deutschland sind die KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (KIM 2003; JIM 2003 u. a.).

Festgestellt wurde in der aktuellen Untersuchung JIM 2003, die Jugendliche ab 14 Jahre betrachtet, dass die Buchlektüre mit zunehmendem Alter nachlässt und besonders bildungsabhängig ist. Hier lesen ca. 20 % weniger HauptschülerInnen als GymnasiastInnen (JIM 2003, S. 10) regelmäßig. Immerhin bleibt die Anzahl derer, die sich mehrmals pro Woche Büchern zuwenden, seit 1998 stabil, der Prozentsatz liegt bei 38 % (JIM 2003, S. 11). Schaut man sich vergleichend Daten zur allgemeinen Buchrezeption im Medienkontext an – hier bezogen auf Erwachsene ab 14 Jahren (Fritz/Klingler 2003, S. 17) – stellt man fest, dass Jugendliche in den Erwachsenen kein Vorbild haben, denn diese verbringen bei einer Gesamtmediennutzungszeit von täglich 472 Minuten nur 17 Minuten mit Büchern. Zum Vergleich: Pro Tag werden 185 Minuten vor dem Fernseher verbracht. Betrachtet man besonders die Lesehäufigkeit der sogenannten „PISA-Verlierer“ (Jungen in den mittleren Altersgruppen 13-17 Jahre), dann stellt man fest, dass auch Nicht-Lesen eine Karriere darstellt: Lesen wird wieder verlernt oder verleidet.

Mägdefrau und Vollbrecht (2003) haben in ihrer Untersuchung über das Leseverhalten von Hauptschülern in Baden-Württemberg festgestellt, dass die Lesehäufigkeit zwischen der 6. und 9. Klasse vor allem bei Jungen dramatisch sinkt (ebd., S. 188). Sind zu Beginn der 6. Klasse nach eigenen Angaben nur 1/5 der Jungen Nicht-Leser, so steigt ihr Anteil bis zur 9. Klasse auf über 1/3 an. Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch, welches Bild Lehrerinnen und Lehrer vom Leseverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Auch hierzu liegt eine Studie des MPFS vor: Lehrende vermuten, dass die Auswirkungen der Internetnutzung am stärksten zu Lasten des Bücherlesens gehen werden (Lehrer/-innen und Medien 2003, S. 12) – ein Vorurteil, das die aktuellen Schülerbefragungen bei JIM und KIM nicht stützen. Die Voreinstellung hat aber sicher auch eine Auswirkung auf den Stellenwert, den Lesen im Kontext allgemeiner Medienerziehung im Unterricht erhalten wird. In diesem Zusammenhang zeigen eigene aktuelle Untersuchungen deutlich die immer noch anhal-

tende „Medienmoralisierung“ (Kerlen 2004, S. 31) der Lehrer auf, d. i. eine hohe Medienskepsis und ein dichotomes Medienverständnis (hier „gutes Buch“ – da „schlechte Medien“). Im Gegensatz dazu steht zum einen die Forderung der Bildungspläne nach Medienkritik im Deutschunterricht und andererseits die Abgrenzung der Lehrerinnen und Lehrer von den mit Medienkritik noch häufig assoziierten kulturkonservativen und ideologiekritischen Ansätze der 70er Jahre. Man geht der verargumentierten Medienkritik dadurch aus dem Weg, dass man allein das Buch als grundsätzlich „wertvolles“ Medium diskutiert. Hier scheinen Wertüberzeugungen, politische Stellungnahmen und pädagogische Reflexionen durcheinander geraten zu sein. Gerade diese Aspekte zu vertreten, ist jedoch zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts (vgl. Kepser 2004, S. 12 f.). Wenn kritisches Argumentieren auch im Hinblick auf eine demokratische Zivilgesellschaft gelernt werden soll, geht dies nicht ohne grundlegende Werthaltungen, was jedoch nicht mit bloßer Indoktrination verwechselt werden darf (vgl. Lind/Sandberger/Bargel 1983). Eine Operationalisierung dieser pädagogischen Überlegungen macht es notwendig, zunächst festzustellen, welche Orientierung diese Werte bei den Schülerinnen und Schülern zeigen. „Orientierung“ heißt daher zum einen formal die Bestimmung der Stufe der Argumentationskompetenz, zum anderen inhaltlich die Bestimmung der konkreten Wertvorstellungen und Wertpräferenzen. Unter medienerzieherischen Gesichtspunkten soll im Folgenden ersteres im Hinblick auf den Zusammenhang von Medienpräferenz und Argumentationsstufenniveau umrissen werden. Die zweite Fragestellung nach dem konkreten Wertverhalten in Abhängigkeit von medialen Präferenzen kann hier nicht entfaltet werden (vgl. hierzu Marci-Boehncke/Rath [in Vorbereitung]).

2. Die Ravensburger Jugendmedienstudie

Die Ravensburger Jugendmedienstudie¹ „Wie gut ist, was Kinder sehen? – Wie sehen Kinder gut?“ stellt im Gegensatz zu JIM und KIM und anderen Studien kein ausschließlich deskriptives Forschungsinteresse in den Vordergrund, sondern wurde mit dem Blick auf medienpädagogische Konsequenzen für die Fachdidaktik konzipiert und durchgeführt. Ziel ist es, Konzepte zu entwickeln, um Jugendliche im Umgang mit den von ihnen präferierten Medien pädagogisch zu betreuen und die Förderung von Medienkompetenz im Sinne einer medien- und inhaltsdifferenzierenden Reflexionsfähigkeit zu erreichen. Dies vor allem auch, um Gefahren durch Gewalt in rezipierten Medien vorzubeugen.

¹ Die „Ravensburger Jugendmedienstudien“ sind ein Förderprogramm der gemeinnützigen Stiftung Ravensburger Verlag. Bislang waren daran Forschungsgruppen der Universität Leipzig, der Universität Siegen sowie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beteiligt. Gefragt wurde in der hier vorgestellten Studie mit einem halbstandardisierten Fragebogen. Die offenen Fragestellungen wurden in einem zweiten Auswertungsschritt inhaltsanalytisch interpretiert und nachkategorisiert.

Die Studie wurde in zwei Wellen durchgeführt. In einer ersten Befragung wurden allgemeine Medienpräferenzen erhoben und allgemeine demographische Daten erfasst. In einer zweiten Welle wurden die Schülerinnen und Schüler mit einem speziellen, auf ein bestimmtes Medium hin ausgerichteten Fragebogen befragt. Die Wahl des jeweiligen Mediums wurde von den Befragten in der ersten Welle bereits festgelegt. Es handelt sich um das Medium, das sie „am liebsten“ nutzen: ihr Präferenzmedium. Die Zuordnung der zwei Datensätze erfolgte über ein frei gewähltes „Passwort“ in der ersten Welle. Für die Auswertung ergab sich das Problem, dass die Präferenz „Buch“ nur von einer verhältnismäßig kleinen Schülerzahl angegeben wurde. Die ausgewählten 37 Schülerinnen und Schüler sind als auswertbare Gruppe nur deshalb akzeptabel, weil sie im Kontext der 1342 Schülerinnen und Schüler gesehen werden müssen, die insgesamt zu ihren Medienvorlieben Stellung bezogen haben. Unsere „Lesefans“ unterscheiden sich qualitativ von den Befragten anderer Lesestudien, bei denen „Lesen“ immer im Kontext anderer medialer Vorlieben und Tätigkeiten gesehen werden muss, die aber als Präferenzen so nicht erfragt wurden.

Es wurden keine Quotierungen z. B. in Bezug auf das Geschlecht vorgenommen – sie waren auch gar nicht erwünscht, weil wir die tatsächliche Verteilung der Medienvorlieben erfragen wollten. Die Erkenntnis, dass das Geschlecht ein wichtiger Indikator in Bezug auf das Lesen sei, hat sich auch in unserer Gesamtstichprobe bestätigt. Die Konzentration auf Lesefans führt daher konsequenterweise und durchaus erwartbar auf ein Übergewicht der Mädchen. Das Geschlecht als bloßer Indikator für das Leseverhalten ist noch wenig aussagekräftig – entscheidend müssen die Gründe sein, die dazu führen. Und hier scheint die Überlegung, dass dies auch etwas mit der Argumentationskompetenz zu tun hat, u. E. hilfreich. Die Argumentationskompetenz variiert, wie im Folgenden gezeigt wird, auch in Abhängigkeit von der Medienpräferenz.

Grunddaten:

Die Erhebungen wurden in Baden-Württemberg und Bayern durchgeführt. Es wurden insgesamt 1342 Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Alter zwischen 12 und 16 Jahren befragt.

	<i>Haupt- schule</i>	<i>Real- schule</i>	<i>Gym- nasium</i>	<i>Sonstige</i>	<i>o.A.*</i>	Σ
<i>Jungen</i>	220	325	86	31	8	670
<i>Mädchen</i>	171	350	104	24	9	658
<i>o.A.*</i>	6	1	0	0	7	14
Σ	397	676	190	55	24	1342

* ohne Angaben

Medienrang nach Geschlecht:

Die Medienpräferenzen² der Kinder und Jugendlichen zeigen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede:

<i>Medienpräferenz</i>	<i>Jungen in %</i>	<i>Mädchen in %</i>
Computer/Konsole	44,5	1,7
Aktuelle Musik	17,0	41,2
Soap	1,4	16,9
Film	10,0	8,8
Handy	6,1	8,4
Internet	6,1	2,0
Zeichentrick im TV	6,1	3,5
Comics	5,3	2,0
Zeitschriften	1,7	6,8
Bücher	1,7	8,7

Von Jungen bevorzugte Medien (z.B. Computer-/Konsolenspiele 44,5 %), werden von Mädchen am wenigsten präferiert (1,7 %). Umgekehrt ist die bei Mädchen an zweiter Stelle präferierte Soap (16,9 %) kein Medium, das Jungen anspricht (1,4 %). Lediglich Aktuelle Musik wird von Mädchen und Jungen relativ zu den anderen Medienangeboten ähnlich stark bevorzugt: Bei Jungen steht sie an zweiter Stelle der Präferenzen (17,0 %), bei Mädchen sogar an der Spitze (41,2 %). Angesichts der hohen Bedeutung, die Aktuelle Musik und Computer/Konsole für die Jugendlichen haben, könnte die Auffassung vertreten werden, allein diese beiden Angebote seien relevant. Allerdings zeigen vorliegende Studien, dass Jugendliche vielfältige und häufig parallele, d. h. konvergente Mediennutzungsformen entwickeln (vgl. Wagner et al. 2004). Es erschien uns daher wichtig, die Medienpräferenzen in Rängen zu ordnen, zunächst unabhängig von der jeweiligen Quantität. Diese Betrachtungsweise nimmt also nicht so sehr die absolute Ausprägung, sondern die Reihenfolge der Beliebtheit in den Blick.

Die geschlechtsspezifische Medienrangfolge sieht demnach, beginnend mit der höchsten Präferenz, folgendermaßen aus³:

² Die hier aufgeführten Medienangebote wurden im Rahmen eines Pre-Tests mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern offen erfragt. Die Tatsache, dass sie z. T. auf unterschiedlichen logischen Ebenen rangieren, wurde von uns als Ergebnisse einer bestehenden Medienwahrnehmung akzeptiert.

³ Rangbelegungen ohne Zellentrennung bedeutet, dass die genannten Medienangebote die gleiche Ausprägung haben und daher denselben Rang einnehmen.

<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
Computer-/Konsolenspiele	Aktuelle Musik
Aktuelle Musik	Soaps
Filme	Filme
Internet	Kinder- und Jugendbücher
Telefon/Handy	Telefon/Handy
Zeichentrick	Zeitschriften
Comics	Zeichentrick
Kinder- und Jugendbücher	Internet
Zeitschriften	Comics
Soaps	Computer-/Konsolenspiele

Medienrang nach Schulart:

Die Medienpräferenzen der Kinder und Jugendlichen zeigen ebenfalls schularten-spezifische Unterschiede:

- Der Bereich Telefon/Handy wird von Haupt- sowie Realschülern eindeutig stärker präferiert als von Schülern des Gymnasiums.
- Umgekehrt sinkt die Beliebtheit des Kinder- und Jugendbuchs vom Gymnasium zur Hauptschule hin deutlich ab.
- Aktuelle Musik sowie Computer-/Konsolenspiele liegen bei allen Schularten auf demselben Rang und erreichen jeweils mindestens 50 % der Nennungen (HS: 56,4 %, RS: 53,8 %, Gym: 50,0 %).

<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>	<i>Gymnasium</i>
Aktuelle Musik	Aktuelle Musik	Aktuelle Musik
Computer/Konsolenspiele	Computer/Konsolenspiele	Computer/Konsolenspiele
Filme	Soaps	Kinder-/Jugendbücher
Telefon/Handy	Filme	Filme
Soaps	Telefon/Handy	Soaps
Zeitschriften	Zeichentrick	Internet
Internet	Kinder-/Jugendbücher	Zeitschriften
Comics	Comics	Zeichentrick
Zeichentrick	Internet	Telefon/Handy
Kinder-/Jugendbücher	Zeitschriften	Comics

3. Die Argumentationskompetenz nach Kohlberg

Im Rahmen unserer Studie wurde neben den medienbezogenen Daten auch ein valider, standardisierter und in der Forschung mehrfach verwendeter (vgl. Lukesch 1989) Test zur Feststellung der Stufe der moralischen Entwicklung, basierend auf der Theorie Lawrence Kohlbergs (Kohlberg et al. 1983; Kohlberg 1995), durchgeführt, der sogenannte MUP (Moralische-Urteils-Präferenztest, Briechle 1981). Dieser paper-and-pencil-test basiert auf einer schulischen Dilemma-Situation, zu der die Befragten anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten Stellung beziehen sollen. Dies geschah zum einen, um die Daten dieses interdisziplinären Projekts auch für das in der Studie kooperierende Fach Ethik anschlussfähig zu halten an medienethische und ethikdidaktische Fragestellungen (vgl. Rath 2000; Marcio-Boehncke/Rath/Müller/Röcker [im Druck]), zum anderen aber erscheint uns das Verfahren auch geeignet, Aussagen über die generelle Argumentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu machen – die auch im Deutschunterricht wichtiges Ziel ist und zur Medienreflexion in Beziehung steht.

Unabhängig von moralischen Fragestellungen bezeichnet die Fähigkeit, normative Urteile argumentativ zu vertreten, eine kognitive Kompetenz. „Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt ein fortschrittliches moralisches Denken von einem fortgeschrittenen logischen Denken ab. Es besteht eine Parallelität zwischen der logischen Stufe eines Individuums und seiner Moralstufe.“ (Kohlberg 1976, S. 36) Generell ist diese Argumentation, sofern sie Handlungsoptionen und Folgenabschätzungen betrifft, also moralrelevante Faktoren abwägt, interessengeleitet. Je mehr ein Individuum in der Lage ist, von seinen eigenen Interessen zu abstrahieren und Positionen anderer oder allgemeine ethische Prinzipien zu vertreten und zu übernehmen, desto höher ist seine Argumentationskompetenz (vgl. Selman 1982). Die Moralstufen bilden diese soziale Perspektive, sofern sie die logische Reflexion auf diese Sozialität argumentativ einholt, ab. Die Moralstufen „erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht“ (Kohlberg 1976, ebd.).

Es geht also nicht um die Erhebung individueller Sprachprotokolle, die dann einer semantischen Analyse unterzogen werden, sondern um die am Beispiel moralischer Urteile konstatierbare kognitive Fähigkeit zum abstrahierenden Denken und zur sozialen Perspektivenübernahme.

Einen vermuteten Zusammenhang zwischen Argumentationsfähigkeit, Fremdperspektivierung und Lesekompetenz haben schon Vorderer und Klimmt (Vorderer/Klimmt 2002, S. 223) hergestellt und zuvor hat auch Spinner (1995, S. 93) darauf hingewiesen, dass erzählende Literatur immer fremde Perspektiven vermittele und Lesen die Fähigkeit des Fremdverstehens fördere. Zwar gibt es seit längerem unterrichtsdidaktische Überlegungen zur Integration der Dilemma-Methode in den Unterricht (vgl. z. B. Kreft 1978; Aufenanger 1992; Schuster 2001; Pfeifer 2003). Der Aspekt messbarer Argumentationskompetenz als Hintergrund der Lesekompetenz wird m. W. in der aktuellen Leseforschung jedoch nicht diskutiert.

Die Kohlbergsche Stufentheorie und der entsprechende MUP erlauben, das kognitive Argumentationsniveau der Schülerinnen und Schüler valide zu messen. Lesekompetenzförderung erschließt sich damit, neben semantischen, syntaktischen und performativen Zugängen, auch den logischen Zugang und die Argumentationshöhe als didaktisches Maß. Allerdings steht dieser die Diskursivität von Texten besonders beleuchtende Zusammenhang in gewissem Widerspruch zu aktuellen, vor allem handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen in der Medienpädagogik (vgl. Niesyto 2001; Röhl, 2001). Für diese, häufig sozialpädagogisch orientierten Ansätze erhalten nicht-diskursive, so genannte „präsentative“ Medien besondere Bedeutung. Vor allem der Aspekt der Empathiefähigkeit muss auf audio-visuelle Medien bezogen werden (vgl. Schreier/Appel 2002, S. 245) – dies ergeben auch unsere eigenen Ergebnisse im Rahmen der Jugendmedienstudie (vgl. Marci-Boehncke/Rath/Müller/Röcker [im Druck]). Lesedidaktisch scheint es daher sinnvoll, den Überstieg von präsentativen zu repräsentativen, diskursiven Medien wie Büchern im Blick zu behalten. Lesen erfolgt im Medienkontext und nicht im Gegensatz zur Mediennutzung – genau genommen ist Lesen eine Mediennutzung wie Fernsehen und PC-Spielen auch (so auch Rosebrock/Zitzelsberger 2002, S. 158). Trotzdem ist bei der Buchlektüre die höhere Unbestimmtheit des Schrifttextes gegenüber dem Bildtext ein erschwerendes, höhere Anforderungen an die Abstraktion und Entscheidungskompetenz stellendes Merkmal.

4. Die Lesefans

In der zweiten Befragungswelle haben sich 37 Schülerinnen und Schüler für das Expertenthema Kinder- und Jugendbücher entschieden. Auch hier gibt es nur einen sehr geringen Anteil Jungen ($N = 5$), so dass eine Geschlechtsspezifizierung im Folgenden nicht weiterverfolgt wird.

Die Schulen sind ebenfalls in unterschiedlichem Maß vertreten: Von der Hauptschule stammen 13,9 % der Experten, aus der Realschule 44,9 % und aus dem Gymnasium 41,7 %. Damit ist die reale Vertretung der Schularten an der Gesamtstichprobe ungefähr gegengleich gespiegelt: Die Gymnasiasten sind beim Buch auch im Verhältnis zur Gesamtteilnehmerverteilung überdurchschnittlich vertreten. Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei der hier vertretenen Gruppe – anders als etwa in der Umfrage vom Börsenverein des deutschen Buchhandels (Kochan/Rutz 2004, S. 42) – nur um solche Schülerinnen und Schüler handelt, die innerhalb der Medienlandschaft das Buch explizit als Präferenzmedium angegeben haben. Es sind die, die unter allen medialen Beschäftigungen am liebsten lesen.

Rezeptionsort, -zeit und -dauer

Am häufigsten lesen diese Jugendlichen abends im Bett, gefolgt von „sonst in meinem Zimmer“. Wie bei fast allen Medien unterscheiden sich die Gewohnheiten abhängig vom Freizeitgehalt: So wird in einer Schulwoche über alle Schularten weniger gelesen als in einer Ferienwoche. Sind es im Durchschnitt ca. 4 Stunden pro Woche während der Schulzeit, steigt das Leseverhalten in den Ferien um zum Teil mehr als 100 % an. Aufmerksam werden die Jugendlichen auf Bücher vor allem durch den Buchhandel und durch Freunde. Für Hauptschüler haben die Eltern als Leseförderer eine wichtigere Rolle als für Schüler der anderen Schularten. Der Medienverbund – also Werbung über TV, Zeitschriften und Internet – spielt für die männlichen Leser eine größere Rolle als für die Mädchen. Letztere orientieren sich über das allgemeine mediale „Agenda Setting“ (McCombs/Shaw 1972), achten auf den Buchhandel und nutzen die Bücherei.

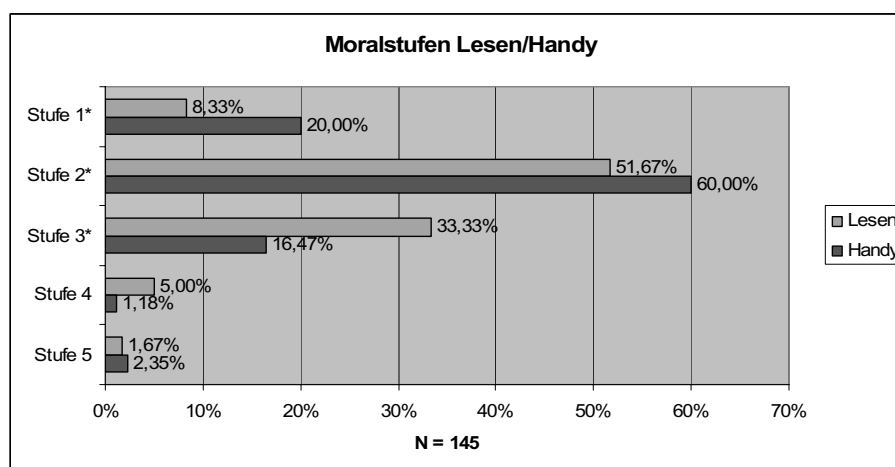
Bücher und Stimmung

Medienpräferenzen sind abhängig von der emotionalen Befindlichkeit der Mediennutzer (vgl. Zillmann 1999). In unserer Studie wurde deutlich, dass Bücher am ehesten gelesen werden, wenn die Schüler Zeit und/oder Langeweile haben. Auch Einsamkeit spielt eine Rolle. Zur Kompensation von Gefühlen wie Wut, Gereiztheit und Trauer werden sie ebenso wenig gelesen wie gezielt in Phasen der Fröhlichkeit. Sie erfüllen also kreativ-positiv ein emotionales Bedürfnis, stellen kein reaktives Medium auf Gefühle dar. Damit stehen sie im Gegensatz zu Musik und PC-Spielen und auch dem Handy. Diese Medien werden vor allem kompensatorisch genutzt.

Lesen und kognitive Urteilskompetenz

Die Daten zur kognitiven Argumentationskompetenz sind im Kontext der Leseforschung interpretierbar. Kohlberg unterscheidet 6 Stufen normativer Argumentationshöhe, empirisch sind jedoch nur die Stufen 1-5 nachweisbar. Die Stufen 1 und 2 werden als präkonventionelle Ebene beschrieben, hier argumentiert der Befragte egoistisch mit dem Recht des Stärkeren und strategisch-kalkulierend. Auf Stufe 3 und 4, die der konventionellen Moral zugerechnet werden, sind Gruppenmoral und Gesetz Kriterien der Entscheidung. Und bei Stufe 5 (postkonventionelle Moral) geht es um allgemeine ethische Prinzipien (Utilitarismus). Interpretieren wir, wie oben gezeigt, diese Kompetenzausprägung als Maß einer zunehmenden sozialen Perspektivierung und Empathiefähigkeit, dann bestätigen die Daten eine allgemeine Vermutung: Leser scheinen empathiefähiger zu sein. Sie sind eher in der Lage, die Position des Anderen einzunehmen oder nach allgemeinen ethischen Prinzipien zu entscheiden.

Unsere befragten „Lesefans“ unterscheiden sich in dieser Hinsicht deutlich von diejenigen, die ein anderes Medium als Lieblingsmedium angeben – ein Beispiel: Diejenigen, die das Handy präferieren.



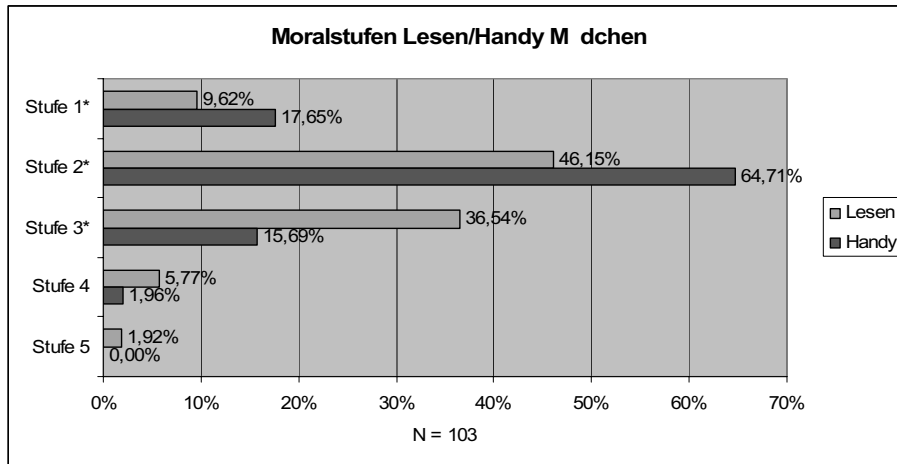
* signifikant mit $p < 0,05$

Handynutzer argumentieren deutlich häufiger auf Stufe 1 und Stufe 2 (80 % der Befragten). Bei den Lesern sind es nur 60 %. Auch die Ausprägung der Stufen 3 und 4 unterscheidet sich deutlich⁴. Nur bei Stufe 5, die aufgrund der kleinen Fallzahlen jedoch prüfstatisch nicht berücksichtigt werden kann, findet sich eine gewisse Annäherung. Bei den Handynutzern ist somit eine größere Mehrheit auf einer Stufe der Argumentation, die noch nicht empathisch die Position des Anderen in den Blick zu nehmen vermag. Kurz: Sie zeigen sich argumentativ weniger empathisch als die Buchliebhaber.

Ob nun die höhere Urteilskompetenz vom Lesen kommt oder aber gerade diejenigen zu Lesefans werden, die eine besonders hohe Urteilskompetenz besitzen, kann die Studie nicht erklären. Deutlich aber ist, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen einer Affinität zum Buch und einer höheren Empathiefähigkeit beziehungsweise – und das ist vielleicht die interessantere Perspektive – diejenigen, die andere Präferenzmedien besitzen, zeigen eine geringere Empathiefähigkeit als die Lesefans.

Ein aus der bisherigen Leseforschung schöpfendes Gegenargument könnte diesen Unterschied im Hinblick auf die Medienpräferenz als Epiphänomen der Geschlechterverteilung interpretieren. Dieser Einwand liegt nahe und war daher gesondert zu untersuchen. Zwar lassen die einzelnen befragten „Experten“-Gruppen eine gesonderte Auswertung über *beide* Geschlechter nicht zu, allerdings ist es möglich, dies zumindest für die Gruppe der Mädchen zu tun.

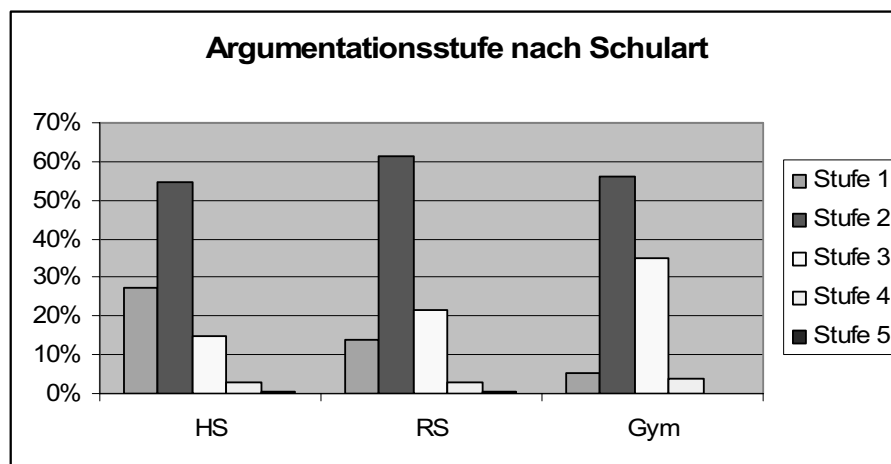
⁴ Zwar kann die Verteilung auf Stufe 4 aufgrund der geringen Zellenbelegung nicht mehr als prüfstatisch signifikant angesehen werden, aggregiert man jedoch die Daten im Hinblick auf die qualitativ unterscheidbaren Ebenen der Kohlbergschen Stufentheorie „prä-konventionelle“ (Stufe 1 und 2) und „konventionelle Ebene“ (Stufe 3 und 4), so ist auch diese Verteilung mit $p < 0,05$ hoch signifikant.



* signifikant mit $p < 0,05$

Da bei den Mädchen ebenfalls signifikante Unterschiede bei den Stufen 1 bis 3 in der Moralstufenverteilung in Abhängigkeit von der Medienpräferenz Lesen bzw. Handy bestehen, kann man von einem geschlechterunabhängigen Zusammenhang ausgehen.

Bezogen auf die Schularten ergab sich in unserer Studie folgendes Bild: Deutlich wird eine Zunahme der Argumentationsfähigkeit zum Gymnasium hin (signifikant mit $p < 0,05$ für die Stufen 1 bis 4). Differenzierter lässt sich noch feststellen, dass die Orientierung an einer Gruppenmoral (ab Stufe 3, konventionelle Moral) bei den GymnasiastInnen am höchsten war.



Die Frage ist nun, wie Argumentationskompetenz, das präferierte Medium und die Schulart zusammenhängen. Hier sind unterschiedliche Kausalitätsvermutungen denkbar. Wir stellen die Argumentationsstufe in den Mittelpunkt, d. h.: Sowohl die Ausbildung der Medienpräferenz als auch die Verteilung der Schüler innerhalb unseres Schulsystems erscheint abhängig von der Möglichkeit der Schüler zu reflektierter sozialer Verantwortung und Argumentation. Diesen Aspekt gälte es in einem gesonderten, milieuorientierten Forschungsansatz zu untersuchen.

Lesen und Wertorientierung

Für die RealschülerInnen unserer Studie ist es am wichtigsten, dass ihre Bücher auch ihre Wertüberzeugungen widerspiegeln. Den HauptschülerInnen ist dieser Aspekt unwichtig und die GymnasiastInnen präferieren zwar auch eine Orientierung der Lektüre an eigenen Werten, jedoch nicht so ausschließlich wie RealschülerInnen. Für die RealschülerInnen besitzen deshalb vermutlich Bücher am ehesten eine immanente Wertstabilisierungsfunktion. Hier werden Bücher am ehesten „ideologieorientiert“ ausgesucht. Während die befragten Haupt- und RealschülerInnen glauben, dass Bücher einen schlechten Einfluss auf Jugendliche haben könnten, sprechen sich die GymnasiastInnen gegen diese These aus. Sie scheinen von gefestigteren Lesepersönlichkeiten und dem Buch als harmlosem Medium auszugehen. Allerdings glaubt niemand, dass Bücher ein Medium sind, über das gefährliche Inhalte verbreitet werden könnten. Computer-/Konsolenspiele, das Internet, Filme und Zeichentrickserien werden von den Buchexperten als besonders geeignete Medien zur Verbreitung gefährlicher Inhalte eingeschätzt.

Gewalt und Literatur

Die Schülerinnen und Schüler wurden außerdem danach befragt, ob in ihren präferierten Medien Gewalt vorkommt. Dieser Begriff wurde absichtlich nicht inhaltlich gefüllt, um die individuelle Gewaltattribution zu erfassen. Für diese Frage ist demnach der tatsächliche, wie auch immer zu definierende Gewaltanteil im Medienangebot irrelevant. Nach eigenen Angaben halten die befragten GymnasiastInnen ihre momentanen Lieblingsbücher eher für gewalthaltig als die Haupt- und RealschülerInnen dies tun. Die meisten SchülerInnen geben als Gründe für Gewalt in Büchern einen höheren Realitätsbezug an. Sie sehen aber auch Gewalt als Mittel zur Spannungssteigerung und betonen genauso häufig eine erzieherische Funktion von Gewalt als Abschreckung. Phantastische Literatur und Krimi – die präferierten Gymnasialgenre – korrelieren positiv mit Gewaltvorkommen, d. h.: Die hier befragten GymnasiastInnen lesen zwar Bücher, in denen Gewalt vorkommt, sie schätzen diese Gewalt aber als harmlos ein („3rd.-Person-Effekt“: Sie zeigen damit, dass sie sich für reflektierte Leser halten, denen Gewalt selbst nichts ausmacht, weil sie sie erkennen).

Lesen und Schule

Auf die Frage, mit wem man gern das Lieblingsbuch lesen und darüber reden würde, werden Lehrer nicht genannt. Die Lehrer sind für diejenigen, die gern lesen, als Gesprächspartner und Instanzen zur Diskussion über das Buch völlig irrelevant. Nur die Peer-Group und bei den Hauptschülern auch die Eltern sind bei dieser Frage angegeben worden.

Dieses Ergebnis muss m. E. Lehrer heute aufrütteln. Denn der diesen Sachverhalt vermeintlich erklärende Unterschied zwischen privatem „Lust-Lesen“ und schulischem „Zwangs-Lesen“ wird heute auch in der didaktischen Diskussion nicht mehr aufrechterhalten, wie zahlreiche Überlegungen zur Attraktivitätssteigerung des Lesunterrichts bei Jungen zeigen (vgl. z. B. Schilcher 2004). Es wirft die Frage auf, ob Leseförderung überhaupt Leselust fördert. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, mit Leseförderung Nicht-Leser zum Lesen zu motivieren und wie hoch dazu im Vergleich die Wahrscheinlichkeit, Leseratten das Lesen in der Schule zu verleiden? Was sind die Gründe, weshalb Lehrer nicht als Gesprächspartner über Lektüre akzeptiert werden? Die lebensweltliche Anbindung als didaktisches Prinzip wird in diesem wichtigen Bildungsbereich der Leseförderung anscheinend völlig ausgehebelt.

RealschülerInnen und GymnasiastInnen unserer Studie zeigen sich in Bezug auf die Selbsteinschätzung ihrer eigenen Leseurteilskompetenz selbstsicherer als die HauptschülerInnen. Während erste prüfen und diskutieren würden, wenn ihr Buch von Lehrkräften öffentlich der Gewaltverherrlichung bezichtigt würde, würden HauptschülerInnen eher passiv reagieren: sich zurückziehen, weil sie ihre Lesepräferenzen keiner Kritik aussetzen, oder gar das Buch nicht mehr lesen.

Lesen und Markt

Literatur erlaubt hochgradig individualisierte Entscheidungen und wäre damit eigentlich das ideale Abgrenzungsmedium im Rahmen adoleszenter Identitätsarbeit (Rath/Marci-Boehncke 2004). Man ist frei in der Lektürewahl, nicht an Anbieterprogramme (TV), teure Geräte (PC/Konsole), sonstige finanzielle Ressourcen (Internetanschluss, Videothek) gebunden. Damit fällt aber auch ein identitätsstiftender Faktor für Literatur weg: Sie ist kein Statussymbol, dem innerhalb der Sozialisation eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet würde. Die Vermarktung von Harry Potter (Markenabkürzung: „HP“) hat dieser Bedeutung Rechnung getragen und einiges – erfolgreich – geleistet im Hinblick auf die Popularisierung und „Wertschätzung“ von Literatur: Wartelisten auf „HP“, Nachtversand, Leseparties haben dem Buch als Objekt einen erlebnisorientierten Sekundärwert beigemessen, der jedoch unabhängig vom inhaltlichen, literarischen Wert des Buches entsteht. „HP“ ist zur werberelevanten Marke geworden und wird auch deshalb rezipiert. Mangelnde Lesebereitschaft muss also nicht Folge mangelnder Bildung sein, sie kann auch Folge mangelnde Konkurrenzfähigkeit (= Attraktivität) der Literatur auf dem stark erlebnis-, status- und gefühlsappellativen Feld der Ökonomie der Aufmerksamkeit sein.

Lesegratifikationen

Aus der Frage nach den Lesegratifikationen („Was ist dir beim Lesen am wichtigsten?“ Antwortmöglichkeiten für eine Einfachantwort: „man kann gut abschalten“/„man lernt etwas“/„man kann sich in die Figuren hineinversetzen“/„man kann miträtseln“/„man kann die Handlung selbst weiterträumen“/„man ist wie in einer anderen Welt“/„sonstiges“) konnten folgende Unterschiede deutlich werden: Unseren befragten GymnasiastInnen ist es am wichtigsten, sich beim Lesen wie in einer anderen Welt zu fühlen. Die RealschülerInnen versetzen sich vor allem in die Figuren hinein. Und die befragten HauptschülerInnen wollen nach eigenen Angaben tendenziell eher abschalten oder aber „etwas lernen“. Das Ergebnis lässt eine stärkere parasoziale Orientierung der RealschülerInnen auch beim Buchexpertentum vermuten, sowie eine eher Leistungs- oder Oberflächenorientierung der HauptschülerInnen. Die GymnasiastInnen haben am ehesten einen allgemeinen Fiktionalitätsgenuss, der Handlung und Figuren umfasst.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Thesen für eine weitere detaillierte empirische Untersuchung ableiten:

1. Realschüler erwarten von der Literatur eher eine Bestätigung der eigenen Wertehierarchie. Literatur hat für sie die fragile Funktion, Wertkonzepte und Selbstbilder zu formen, ist hier aber sehr kritikanfällig.
2. Gymnasiasten gehen reflektierter, toleranter und selbstbewusster mit Literatur um. Sie lassen sich in ihrer Haltung zur eigenen Lektüre auch von Autoritäten weniger leicht verunsichern, lesen auch Texte, die ihren eigenen Wertkodex erweitern.
3. Die Schule als Instanz zur Lektürebesprechung wird von den „Lesefans“ abgelehnt. Mit dem Lehrer wollen die, die gern lesen, nicht über ihre Lektüre sprechen.
4. Die individuelle Medienpräferenz wird auch durch die Stufe der Argumentationskompetenz der Jugendlichen beeinflusst. Wir finden bei den „Literaturexperten“ überdurchschnittlich eine Orientierung an Stufe 3 der moralischen Urteilskompetenz.

Dieses letzte Ergebnis kann jedoch nicht alleine mit dem dreigliedrigen Schulsystem erklärt werden. Denn es ist zwar ein überproportionaler Anteil der Lesefans aus dem Gymnasium (41,7 % zu 14,15 % in der Gesamtuntersuchung), aber weder ist die Mehrheit der Gymnasiasten Lesefans (13,4 % zu 5,2 % in der Gesamtuntersuchung), noch besitzt die Mehrheit der Gymnasiasten eine Argumentationsniveau ≥ 3 (34,92 % zu 22,15 % in der Gesamtstudie).

Als Folgerung für die Unterrichtspraxis ließe sich aus diesen Trends ableiten: Wer mehr Leser will, muss soziale Perspektive und reflektierte Verantwortung vermitteln. Nicht isoliert trainierte, abprüfbare Lesestrategien allein dürfen, so auch jüngst Kaspar Spinner (2004, S. 679), die Konsequenz aus PISA sein, sondern unseres Erachtens muss eine Verständigung über Texte unter sozialer Perspektive im Vordergrund des Gesprächs über Texte, egal, welcher medialer Gestalt (Rath/Marci-Boehncke 2004), stehen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1992): Verantwortung und Gerechtigkeit in Bezug auf Neue Medien. Gedanken und Vorschläge für die Umsetzung im schulischen Unterricht. In: Schmälzle, Udo F. (Hrsg.): Neue Medien – Mehr Verantwortung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 99-119.
- Briechle, Ralf U. (1981): Die Messung der moralischen Urteilsfähigkeit in MUP und MUT. Zwei geschlossene Instrumente für Jugendliche (Interner Arbeitsbericht im Rahmen des Forschungsprojekts „Entwicklung im Jugendalter“). Universität Konstanz.
- Fritz, Irina/Klingler, Walter (2003): Zeitbudgets und Tagesablaufverhalten in Deutschland: Die Position der Massenmedien. In: Media Perspektiven, Hft. 1, S. 12-23.
- JIM-Studie 2003. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- KIM-Studie 2003. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- Kepser, Matthis (2004): Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis/Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-22.
- Kerlen, Dietrich (2004): Buchwissenschaft als Medienwissenschaft. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposium. Wiesbaden: Harrasowitz, S. 25-38.
- Kochan, Christoph/Rutz, Christine (2004): Jugendliche und das Lesen. Wahrnehmung und Akzeptanz von Büchern in der Medienkonkurrenz. Ergebnisse der Jugendstudie 2003 des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e.V. In: JuLit, Hft. 2, 30. Jg., S. 42-46.
- Kohlberg, Lawrence (1976): Moralstufe und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, S. 35-61.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. von Wolfgang Althoff. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence et al. (1983): Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel et al.: Karger.
- Kreft, Jürgen (1978): Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. In: Westermann Pädagogische Beiträge, 30, S. 498-502.
- Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Hrsg. vom Medienpädagogischem Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden.
- Lind, Georg/Sandberger, Johann-Ulrich/Bargel, Tino (1983): Moralisches Urteil, Ich-Stärke und demokratische Orientierungen – Theoretische Zusammenhänge und empirische Befunde. In: Lind, Georg et. al.: Moralisches Urteil und soziale Umwelt. Weinheim: Beltz, S. 43-57.

- Lukesch, Helmut et al. (1989): Jugendmedienstudie. Eine Multi-Medien-Untersuchung über Fernsehen, Video, Kino, Video- und Computerspiele sowie Printprodukte. Regensburg: Roderer.
- Mägdefrau, Jutta/Vollbrecht, Ralf (2003): Lesen in der Freizeit von Hauptschülern. In: Media Perspektiven, Hft. 4, S. 187-193.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Müller, Danja/Röcker, Timo [im Druck]: Jugendliche Medienkritik zwischen Empathie und Moral. In: Jahrbuch Medien 2004. Hrsg. von Frederking, Volker/Josting, Petra/Jonas, Hartmut/Wermke, Jutta. München: KoPäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias [in Vorbereitung]: Keine Sterne für die Stars. Werturteile in der Medienkritik Jugendlicher. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien. Weinheim: Beltz.
- McCombs, Maxwell E./Shaw, Donald L. (1972): The agenda-setting function of mass-media. In: Public Opinion Quarterly, 36, S. 176-187.
- Niesyto, Horst (2001): Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstaussdruck. In: Belgrad, Jürgen/Niesyto, Horst (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 55-73.
- Rath, Matthias (Hrsg.) (2000): Medienethik und Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Rath, Matthias/Marci-Boehncke, Gudrun (2004): "Geblickt?" – Medienbildung als Coping-Strategie. In: Annette Schavan (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 200-229.
- Röll, Franz-Joseph (2001): Das Konzept der aktiven Imagination als Beitrag einer symbolorientierten Medienpädagogik. In: Belgrad, Jürgen/Niesyto, Horst (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 74-85.
- Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 148-159.
- Schilcher, Anita (2003): Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In: Abraham, Ulf, et. al. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 361-380.
- Schreier, Margit/Appel, Markus (2002): Realitäts-Fiktions-Unterscheidung als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 231-254.
- Schuster, Peter (2001): Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, S. 177-212.
- Selman, R. L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Han-

- deln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 223-256.
- Spinner, Kaspar (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, S. 81-95.
- Spinner, Kaspar (2004): Der standardisierte Schüler. In: Forschung & Lehre, 12, S. 677-679.
- Vorderer, Peter/Klimmt, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 215-235.
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga/Gebel, Christa/Lauber, Achim (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. München: Reinhard Fischer.
- Zillmann, Dolf (1999): Mood Management in the Context of Selective Exposure Theory. In: Roloff, Michael E. (Hrsg.): Communication Yearbook 23. Thousand Oaks. S. 123-145.

Anschrift der Verfasserin:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Marci-Boehncke_Gudrun@ph-ludwigsburg.de